

ISSN 1995-0659 (Print)
ISSN 2500-2481 (Online)

ИЗВЕСТИЯ

ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»



DAGESTAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

JOURNAL

Psychological and Pedagogical Sciences

T. 17. № 1. 2023
Vol. 17. No. 1. 2023

Научный журнал

Известия Дагестанского государственного педагогического университета серия «Психолого-педагогические науки»

Т. 17. № 1. 2023

Журнал входит в **Перечень рецензируемых научных изданий**, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук:
13.00.00 – Педагогика; 19.00.00 – Психология

Учредитель журнала: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет». Издаётся по решению ученого совета ДГПУ с 2007 г. Периодичность – 4 номера в год.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-65764 от 20 мая 2016 г.

Редакционный совет журнала

Маллаев Джафар Михайлович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ, чл.-корр. РАО – главный редактор;
Атаев Загир Вагитович, канд. геогр. наук, проф., начальник управления научных исследований, ДГПУ – зам. главного редактора;
Аусма Шпона, д-р пед. наук, проф., директор Педагогического научного института, Рижская академия педагогики и управления образованием (Латвия);
Гаджимурадова Зугра Магомедовна, д-р пед. наук, проф. каф. психологии, ДГПУ;
Емузова Нина Гузеровна, д-р пед. наук, проф., директор Института повышения квалификации и переподготовки кадров, КБГУ им. Х. М. Бербекова;
Ермаков Павел Николаевич, д-р биол. наук, проф., зав. каф. психофизиологии и клинической психологии, ЮФУ, вице-президент Российского психологического общества, академик РАО;
Соловьева Татьяна Александровна, д-р пед. наук, профессор, директор «ИКП РАО»;
Магомедова Замира Шахабудиновна, канд. пед. наук, доцент, зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, ДГПУ;
Расчетина Светлана Алексеевна, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики, РГПУ им. А. И. Герцена;
Сурхаев Магомед Абдулаевич, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровой трансформации ДГПУ;
Сфиева Диана Касумовна, канд. техн. наук, научный редактор, начальник редакционно-издательского отдела УНИ ДГПУ.

Редакционная коллегия серии «Психолого-педагогические науки»

Маллаев Джафар Михайлович, д-р пед. наук, проф., зав. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ, чл.-корр. РАО – председатель;
Абдуразакова Диана Мусаевна, д-р пед. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения праву, ДГПУ;
Акбиева Зарема Солтанмуратовна, д-р психол. наук, проф., зав. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Бажукова Оксана Александровна, канд. психол. наук, доцент каф. коррекционной педагогики и специальной психологии, ДГПУ;
Гасанова Диана Имиралиевна, канд. пед. наук, доцент каф. педагогических технологий и методик, ДГПУ;
Исаева Эльмира Гаджиевна, д-р психол. наук, проф. каф. психологии развития и профессиональной деятельности, ДГУ;
Казиева Нуржаган Нурбагандовна, канд. психол. наук, доцент, зав. каф. общей и социальной психологии, ДГУ;
Караханова Галина Алиевна, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ;
Ломов Станислав Петрович, д-р пед. наук, зав. каф. живописи МГОУ, академик РАО, почетный академик РАХ;
Магомедова Зулейха Магомедовна, канд. пед. наук, проф. каф. общей и теоретической педагогики, ДГПУ;
Мирзоев Шайдабег Айдабегович, канд. пед. наук, проф. каф. педагогики, ДГПУ;
Омарова Марина Карахановна, канд. психол. наук, доцент каф. общей и социальной психологии, ДГУ;
Омарова Патимат Омаровна, канд. психол. наук, проф., декан ф-та специального (дефектологического) образования, ДГПУ;
Сурхаев Магомед Абдулаевич, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровой трансформации ДГПУ;
Халидова Рашидат Шахрудиновна, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения русскому языку и литературе, ДГПУ.

Номер журнала поступил в печать 01.06.2023
Дата выхода в свет 15.06.2023

© Авторы статей, 2023
© Дагестанский государственный педагогический университет, 2023

По вопросам размещения рекламы и публикации статей обращаться в редакцию:
367003 РД, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 57. Редакционно-издательский отдел ДГПУ.
Тел.: (8722) 56-12-75; www.dgpiu.net; e-mail: dgpiurio@yandex.ru

Ministry of Education and Science, the Russian Federation
Dagestan State Pedagogical University

ISSN 1995-0659 (Print)
ISSN 2500-2481 (Online)

Scientific journal

Dagestan State Pedagogical University
JOURNAL
Psychological and Pedagogical Sciences

Vol. 17. No. 1. 2023

The journal is included into the List of leading reviewed scientific journals and publications, where main scientific results of dissertations on applying for scientific degree of Doctor of Sciences, applying for scientific degree of Candidate of Sciences should be published: 13.00.00 – Pedagogy 19.00.00 – Psychology

The journal is founded by: "Dagestan State Pedagogical University" Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Published by the decision of DSPU Academic Council since 2007. Periodicity – 4 issues a year.

Registered by Federal Service on Supervision in the sphere of Communication and Mass Media.
Registration certificate ПИ № ФС77–65764 from May, 20, 2016.

Editorial Board of the Journal

Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE – editor-in-chief;
Ataev Zagir Vagitovich, Ph. D. (Geography), professor, the head of the Science Researches Management, DSPU – deputy editor-in-chief;
Ausma Shpona, Doctor of Pedagogy, professor, director of Pedagogical Scientific Institute, Riga Academy of Pedagogics and School Management (Latvia);
Gadzhimuradova Zugra Magomedovna, Doctor of Psychology, professor, the chair of Psychology, DSPU;
Emuzova Nina Guzerovna, Doctor of Pedagogy, professor, director, Institute of the Personnel's Training and Retraining, Kh. M. Berbekov KBSU;
Ermakov Pavel Nikolaevich, Doctor of Biology, professor, the head of the chair of Psychophysiology and Clinical psychology, SFU, vice-president, Russian Psychology Society, academician of RAS;
Solovieva Tatiana Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, professor, Director of "ICP RAO";
Magomedova Zamira Shakhbuddinovna, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the head of the Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, DSPU;
Raschetina Svetlana Alekseevna, Doctor of Pedagogy, professor, the chair of Social Pedagogy, A. I. Herzen RSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogy, professor, Vice-Rector of Information and Communication Technologies;
Sfieva Diana Kasumovna, Candidate of Technical Sciences, scientific editor, head of the editorial and publishing department of the UNI DSPU.

Journal accepted for publication 01.06.2023
Printed 15.06.2023

Editorial Council

of "Psychological and Pedagogical Sciences" series

Mallaev Dzhafar Mikailovich, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU, Corresponding Member, RAE – chair-man;
Abdurazakova Diana Musaevna, Doctor of Pedagogy, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Law Teaching, DSPU;
Akbieva Zarema Soltanmuradovna, Doctor of Psychology, professor, the head of the chair of Development Psychological and Professional Activities, DSPU;
Bazhukova Oksana Aleksandrovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of Correctional Pedagogy and Special Psychology, DSPU;
Gasanova Diana Imiraliyevna, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogical Technologies and Methods, DSPU;
Isaeva Elmira Gadzhievna, Doctor of Psychology, professor of the chair of Development Psychology and Professional Activities, DSU;
Kazieva Nurzhagan Nurbagandovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the head of the chair of General and Social Psychology, DSU;
Karakhanova Galina Alievna, Doctor of Pedagogy, professor of the chair of Pedagogy, DSPU;
Lomov Stanislav Petrovich, Doctor of Pedagogy, head of the Painting Department, MSRU, Academician of RAO, Honorary Academician of RAH;
Magomedova Zuleykha Magomedovna, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of General and Theoretical Pedagogy, DSPU;
Mirzoev Shaydabeg Aydabegovich, Ph. D. (Pedagogy), professor, the chair of Pedagogy, DSPU;
Omarova Marina Karakhanovna, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of General and Social Psychology, DSU;
Omarova Patimat Omarovna, Ph. D. (Psychology), professor, the dean of the faculty of Special (Defectological) Education, DSPU;
Surkhaev Magomed Abdulaevich, Doctor of Pedagogy, professor, Vice-Rector of Information and Communication Technologies;
Khalidova Rashidat Shakhrudinovna, Doctor of Philology, professor, the head of the chair of Theory and Methods of Teaching the Russian and Literature, DSPU.

© Authors of the articles, 2023
© Dagestan State Pedagogical University, 2023

Concerning the advertising and publication issues, you should address to our editorial office:
57, Yaragskogo Str., Makhachkala, 367003. Editorial and Publishing Department, DSPU.
Phone: (8722) 56-12-75; www.dgpu.net; e-mail: dgpurio@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абдулатипова Э. А., Исламбекова И. С., Филимонов Р. М. ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАЦИЙ В ИНТЕРНЕТЕ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ	5
Алиева Г. Н., Курбанова О. В. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ПРАКТИКЕ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ	11
Астарханова Н. Р., Рабаданова П. М. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	19
Атаева Д. З., Мугаджирова А. М., Исаева М. М. ОНТОГЕНЕЗ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	23
Гаджимурадов М. А., Гаджиева З. Д., Гаджимурадов Б. М. РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ЧЕРЕЗ КОНТРПРИМЕРЫ	29
Гамидуллаев Б. Н., Гамидуллаев Р. Б. О НЕОБХОДИМОСТИ КУРСА ИНТЕГРАЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ТЕОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	34
Джамиева М. С., Махмудова Ф. А. ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	40
Долгая Н. А., Османова З. О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРАВОПОЛУШАРНОГО РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДОШКОЛЬНИКОВ	45
Магомедова М. К. МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)	49
Муталибов А. Ш., Абдулкеримова А. А. К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СТРАДАТЕЛЬНОГО ЗАЛОГА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	55
Муридинов М. Г., Гаджиев Р. Д., Амиралиев А. Д., Инусова Х. М. ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	61
Омаров М. М., Омарова М. М.-Г. СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КУЛЬТУРНОГО УРОВНЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	67
Салманова Д. А., Бурдина О. И., Красильникова Н. П., Чистякова Е. В. ВИДЕОБЛОГИНГ И МОНТАЖ КАК УСЛОВИЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА	72
Терехова Н. В., Курбанова О. В. К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИКО-ГРАФОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	78
Хачатурова К. Г. ПОНЯТИЕ «АЛЬТРУИЗМ» И ЕГО СУЩНОСТЬ	85

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гончаренко Е. В., Тайсаева С. Б., Аргун С. Н., Полякова Е. В. ЖЕСТЫ ЗАКРЫТИЯ В ПСИХОЛОГИИ ЛЖИ	89
Зименко О. С. ПРИМЕНЕНИЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СЕМИНАРСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА ПРИМЕРЕ КАДЕТСКОГО КОРПУСА ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ СВЯЗИ (ШКОЛЫ ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ)	96
Омарова М. К. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ С МЕХАНИЗМАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ	101

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	107
---------------------------	-----

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCE

Abdulatipova E. A., Islambekova I. S., Filimonov R. M. INFLUENCE OF COMMUNICATIONS ON THE INTERNET ON THE PROCESS OF YOUNG PEOPLE'S SOCIALIZATION	5
Aliyeva G. N., Kurbanova O. V. LINGUISTIC AND STYLISTIC ANALYSIS OF THE POETIC TEXT IN THE PRACTICE OF UNIVERSITY TEACHING	11
Astarkhanova N. R., Rabadanova P. M. NEW APPROACHES DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS	19
Atayeva J. Z., Mugajirova A. M., Isaeva M. M. THE ONTOGENESIS OF SOCIAL IDENTITY FORMATION OF A YOUNG PUPIL'S SOCIAL IDENTITY	23
Gadzhimuradov M. A., Gadzhieva Z. Dzh., Gadzhimuradov B. M. DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN TEACHING MATHEMATICS THROUGH COUNTEREXAMPLES	29
Gamidullaev B. N., Gamidullaev R. B. THE NEED FOR AN INTEGRATION MANAGEMENT COURSE IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THEOLOGY	34
Djamieva M. S., Makhmudova F. A. POSSIBILITIES OF RESEARCH ACTIVITY FOR THE DEVELOPMENT OF INDEPENDENCE IN THE SENIOR PRESCHOOL AGE	40
Dolgaia N. A., Osmanova Z. O. USING THE TECHNIQUE OF RIGHT HEMISPHERE DRAWING IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' CREATIVE POTENTIAL	45
Magomedova M. K. METHODS OF ART THERAPY IN THE PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES	49
Mutalibov A. Sh., Abdulkirimova A. A. FUNCTIONING OF PASSIVE VOICE IN ENGLISH	55
Mukhidinov M. G., Gadzhiev R. D., Amiraliev A. J., Inusova H. M. DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF SUBJECT COMPETENCIES OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL TRANSFORMATION	61
Omarov M. M., Omarova M. M. MODERN PROBLEM OF ASSESSING THE CULTURAL LEVEL OF STUDENT YOUTH	67
Salmanova J. A., Burdina O. I., Krasilnikova N. P., Chistyakova E. V. VIDEO BLOGGING AND EDITING AS A CONDITION FOR RESOCIALIZATION OF CHILDREN AT RISK	72
Terekhova N. V., Kurbanova O. V. LINGUISTIC AND GRAPHOLOGICAL FEATURES OF STUDYING THE CHARACTER OF A PERSON IN RUSSIAN	78
Khachaturova K. G. THE CONCEPT OF "ALTRUISM" AND ITS ESSENCE	85

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Goncharenko E. V., Taisaeva S. B., Argun S. N., Polyakova E. V. CLOSING GESTURES IN THE PSYCHOLOGY OF LIE	89
Zimenko O. S. APPLICATION OF THE AXIOLOGICAL APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF MILITARY-PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PUPILS ON THE EXAMPLE OF THE CADET CORPS OF THE MILITARY ACADEMY OF COMMUNICATIONS (SCHOOL OF IT-TECHNOLOGIES)	96
Omarova M. K. THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING WITH PSYCHOLOGICAL DEFENSIVE MECHANISMS OF PERSONALITY	101

RULES FOR THE AUTHORS	107
------------------------------------	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-5-10

Влияние коммуникаций в Интернете на процесс социализации молодежи

© 2023 Абдулатипова Э. А. ¹, Исламбекова И. С. ², Филимонов Р. М. ³

¹ Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: achu-68@mail.ru

² Гуманитарно-педагогический колледж,
Махачкала, Россия; e-mail: izalina05@mail.ru

³ Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия; e-mail: marina-filimonova-1981@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью данной статьи является изучение влияния коммуникаций в Интернете на процесс социализации молодежи. **Методы.** В основе данного исследования лежит изучение научной литературы, посвящённой проблеме влияния коммуникаций в Интернете на процесс социализации молодежи, авторский опросник, направленный на выявление активности пользователей Интернета и их мотивов посещения сети, диагностический инструментарий: шкала Интернет-зависимости С. Чена, шкала СПО С. В. Духновского, оценка уровня общительности В. Ф. Ряховского. **Результаты.** В результате проделанной работы были сформулированы выводы о влиянии коммуникаций в Интернете на процесс социализации молодежи. **Выводы.** В ходе исследовательской работы нами были рассмотрены особенности Интернет-коммуникации и её влияние на процесс социализации молодежи. В рамках практической части мы провели эмпирическое исследование распространённости Интернет-девиаций среди молодежи. В результате полученных данных нами было выявлено 10 человек, подверженных Интернет-аддикции.

Ключевые слова: социализация, киберсоциализация, киберпространство, интернет-аддикция, конструктивное и деструктивное влияние Интернета, вербальная и невербальная коммуникация.

Формат цитирования: Абдулатипова Э. А., Исламбекова И. С., Филимонов Р. М. Влияние коммуникаций в Интернете на процесс социализации молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 5-10. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-5-10

Influence of Communications on the Internet on the Process of Young People's Socialization

© 2023 Elmira A. Abdulatipova ¹, Isolina S. Islambekova ²,
Ruslan M. Filimonov ³

¹ Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru

² Humanitarian Pedagogical College,
Makhachkala, Russia; e-mail: izalina05@mail.ru

³ St. Petersburg State University,
St. Petersburg, Russia; e-mail: marina-filimonova-1981@mail.ru

ABSTRACT. The aim of this article is to study the influence of communications on the Internet on the process of young people's socialization. **Methods.** This research is based on the study of scientific literature devoted to the problem of the influence of communications on the Internet on the process of socialization of young people, the author's questionnaire aimed at identifying the activity of Internet users and their motives for visiting the network, diagnostic tools: the scale of Internet addiction S. Chen, the scale of SEL S. V. Dukhnovsky, assessment of the level of sociability V. F. Ryakhovsky. **Results.** As a result of the work done, conclusions were formulated about the influence of communications on the Internet on the process of socialization of young people. **Conclusion.** In the course of our research work, we examined the features of Internet communication and its impact on the process of socialization of young people. As part of the practical part, we conducted an empirical study of the prevalence of Internet deviations among young people. As a result of the data obtained, we identified 10 people who are subject to Internet addiction.

Keywords: socialization, cybersocialization, cyberspace, Internet addiction, constructive and destructive influence of the Internet, verbal and non-verbal communication.

For citation: Abdulatipova E. A., Islambekova I. S., Filimonov R. M. Influence of Communication on the Internet on the Process of Young People's Socialization. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 5-10. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-5-10 (In Russian)

Введение

Процесс формирования постиндустриального общества содействовал изменению сущности коммуникации, в результате чего мы можем наблюдать образование новой электронной формы культуры и когнитивной среды, – информационной (киберпространства), проявлением которой является Интернет, выступающим в современном мире как инструментом коммуникации, содействующим интеграции личности в нормативную систему общества совместно с традиционными институтами социализации, так и отдельным институтом, способствующим появлению новых форм социализации, а именно киберсоциализации, предопределившей возникновение новых и трансформацию привычных норм, ценностей, правил поведения, характера межличностного взаимодействия, освоение которыми способствует интеграции и адаптации личности в цифровое общество. При этом стоит учитывать, что Интернет, как средство коммуникации, имеет как позитивное, так и негативное влияние на социализацию, в частности, деструктивным проявлением Интернет-коммуникации являются различного рода девиации, в частности, интернет-аддикция (зависимость), эмоциональная отчуждённость (одиночество, изолированность), депрессия.

Целью данной статьи является изучение влияния коммуникаций в Интернете на процесс социализации молодёжи.

Посредством определения характеристик опосредованного общения мы сможем выявить ряд негативных и позитив-

ных аспектов, оказывающих влияние на социализацию молодёжи. Интернет-коммуникация предполагает общение, осуществляемое при помощи использования технических средств и различных коммуникативных каналов передачи и восприятия информации (социальные сети, кроссплатформенные системы мгновенного обмена сообщениями, приложения-мессенджеры, электронная почта, приложения для видеоконференций).

К основным характеристикам Интернет-коммуникации относят:

- 1) совмещение письменной и устной (при наличии голосовых модулей) форм передачи сообщения;
- 2) превалирование вербальной формы общения над невербальной, или полное исключение языка тела в процессе Интернет-коммуникации (если речь не идёт о платформах, предусматривающих наличие камер, обеспечивающих наблюдение за мимикой и жестами человека, а также голосовые модули, передающие интонационные конструкции и тембр голоса);
- 3) комфортность общения и добровольность контактов, способствующей конструировать собственный круг общения в зависимости от предпочтений и содействующей упрощённому и оперативному поиску групп интересов [5];
- 4) асинхронность передачи сообщения (возможность перерыва потока информации и отсрочки обратной связи);
- 5) регулирование степени открытости, обеспечивающей избирательную самопрезентацию, что содействует проявлению карнавальности в виртуальной реальности [2];
- 6) ди-

стантность, проявляющаяся в нивелировании пространственных границ; 7) устранение языкового барьера; 8) виртуализация социального мира, подчёркивающая, «что условия, в которых происходит общение, существенно отличаются от условий реального общения», проявлением виртуальности являются: физическая непредставленность и анонимность [3]; 9) отсутствие естественной дифференциации (статусное равноправие); 10) упрощение речевых оборотов и синтаксиса.

Интернет как средство коммуникации и институт социализации оказывает как позитивное, так и негативное влияние на интеграцию и адаптацию личности в обществе. С одной стороны, Интернет-коммуникация выполняет существенные познавательные и компенсаторные функции, а также содействует в некоторых случаях выходу из стрессового состояния. С другой стороны, общение в Интернете способствует возникновению ряда рисков, ведущих к десоциализации, в частности, к таким рискам мы можем отнести деградацию невербальных коммуникативных навыков, следствием чего становится затруднение выраженности эмоционального компонента общения; формирование виктимного поведения; деструктивное изменение психики, проявляющееся в виде интернет-аддикции, депрессии, эмоциональной отчуждённости, следствием которой является возникновение чувства одиночества.

Интернет-коммуникация посредством разрыва территориальных границ содействует интеграции человека в общество в рамках глобального уровня, вследствие чего люди включаются в социальную среду других народов, что положительно сказывается на сближении культур и ценностей. Таким образом, Интернет-коммуникация трансформирует мир, который предстаёт перед нами в виде «глобальной деревни» [4]. Благодаря чему человек имеет возможность находить новые контакты за пределами своей страны, расширяя кругозор. Дистантность позволяет преодолеть дефицит в общении и преодолеть ряд причин, формирующих чувство одиночества, – смену места жительства, пребывание вдали от дома в связи со сменой работы и учёбы. Физическая непредставленность и анонимность в процессе электронной коммуникации также

имеет ряд преимуществ, выражающихся в компенсации различных внешних, речевых, психологических дефектов, препятствующих установлению личного контакта, и исключению статусной, а также возрастно-половой дифференциации, что приводит к установлению равноправия пользователей Интернета и деформализации общения, формируя комфортную среду. Помимо этого, анонимность способствует реализации своих целей и самопрезентации, так как человек имеет возможность сформировать в глазах собеседника идеальный виртуальный образ. Подобную карнавальную игру следует оценивать, как проявление творческого самовыражения, посредством которого человек удовлетворяет некие личностные потребности, в частности, в рамках опосредованной коммуникации человек приобретает возможность выплеснуть негативные эмоции, снижая стрессогенность.

В то же время отсутствие физической представленности приводит к деградации невербальной коммуникации, что негативно сказывается на процессе и результатах межличностных взаимодействий в реальности ввиду возникновения заторможенности реакций при разговоре вследствие того, что человек привыкает к отсроченной коммуникации, позволяющей продумать свой ответ, таким образом, человек сталкивается с проблемами импровизации и перманентности, что в целом отрицательно сказывается на коммуникативной компетентности личности, помимо этого снижается эмоциональная чувствительность и проявляется отчуждённость при принятии сложных решений или участии в эмоционально потрясённых ситуациях. Также следует указать на психологическую деформацию активных пользователей Интернета, проявляющуюся в снижении навыков сопереживания и восприятия чужой точки зрения [6]. Существенным проявлением деструктивного влияния Интернет-коммуникации на социализацию являются различного рода девиации: «Facebook-депрессия», проявляющаяся из-за низкой самооценки на фоне наблюдаемых успехов других пользователей Интернета; Интернет-троллинг, как средство самоутверждения и самоудовлетворения; Интернет-аддикция (зависимость), выражающаяся в неконтролируемом желании находиться в режиме

online, как следствие низкой коммуникативной компетентности, ведущей к дефициту межличностного взаимодействия, результатом чего становится формирование чувства одиночества [1].

Для изучения распространённости девиаций среди молодёжи вследствие использования Интернета как средства коммуникации нами применялся метод анкетирования: авторский опросник (для определения активности пользователей и их мотивов) и диагностический инструментарий: шкала Интернет-зависимости С. Чена; шкала СПО С. В. Духновского; оценка уровня общительности В. Ф. Ряховского.

В исследовании приняли участие 100 пользователей сети Интернет в возрасте от 14 до 35 лет, из них: мужского пола – 53; женского пола – 47; по возрастной категории: 14-18 лет – 25 человек; 19-23 лет – 25 человек; 24-29 лет – 25 человек; 30-35 лет – 25 человек.

Результаты исследования и обсуждение

В ходе проведения опроса по определению активности и мотивов пользователей Интернета нами были получены следующие результаты: 1) 1-2 часов в сутки проводят в Интернете 37 % респондентов; 2) 28% опрошенных проводят в Интернете 3-5 часов ежедневно; 3) 25 % респондентов посещают Интернет ежедневно 6-8 часов; 4) более 8 часов в сутки проводят времени в Интернете 10 % опрошенных. По возрастной категории к наиболее пассивным пользователям (1-2 часа) относятся молодые люди в возрасте 30-35 лет (51,3 %); 29,7 % наименее активных пользователей имеют возраст 24-29 лет; молодёжь в возрасте 19-23 лет (10,9 %); 14-18 лет (8,1). К наименее активным пользователям (3-5 часов), исходя из опроса, относятся молодые люди в возрасте 19-23 лет (32,1 %); молодые люди в возрасте 24-29 и 14-18 лет занимают равную позицию (по 28,6 %); 30-35 лет (10,7 %). Активными пользователями Интернета (6-8 часов) является молодёжь 19-23 лет (40 %); 14-18 лет (36 %); 24-29 лет (16 %); 30-35 лет (8 %). Категорию наиболее активных пользователей занимает молодёжь 14-18 лет (50 %); 24-29 и 19-23 лет (по 20 %); 30-35 лет (10 %).

По приоритетности цели посещения Интернета категория «Общение» занимает первое место (25 %); «Новости» и «Хобби»

занимают второе место (16 %); на третьей позиции располагается «Учёба» (14 %); «Поиск новой информации» приоритетна для 13 % респондентов; на пятом месте располагается категория «Online-игры» (9 %); «Работа» занимает крайнюю позицию. При этом из 25 % респондентов, указавших приоритетной целью нахождения в сети «общение», 40 % относятся молодые люди 14-18 лет, 20 % данной возрастной категории преимущественно посещают Интернет с целью поиграть, другие 20 % для прослушивания музыки и иных развлечений. 36 % респондентов в возрасте 19-23 лет чаще посещают Интернет для выполнения учебных заданий и самообразования, в равной доле (24 %) молодые люди данной категории посещают Интернет для общения с друзьями или просмотра новостей. 24 % респондентов возрастной категории 24-29 лет приоритетным для себя посчитали поиск новой и актуальной информации, связанными с бытовыми либо рабочими моментами, на второй позиции по приоритетности данной возрастной категории расположились мотивы общения и хобби. Для 28 % молодых людей в возрасте 30-35 лет центральное место занимает категория «Новости», «Общение» является ключевой целью для 16 %.

При определении степени коммуникативной компетентности молодёжи нами были получены следующие результаты: для 30 % респондентов характерна нормальная коммуникация, из них 36,6 % относятся к молодёжи 30-35 лет, меньшую долю занимает молодёжь 14-18 лет (16,6 %); 28 % респондентов свойственна нормальная коммуникация (сверх меры), наибольшую долю занимают молодые люди 24-29 лет (32,1 %); 17 % обладают нормальной коммуникацией, но отличительной особенностью данной категории является определённое недоверие к новым знакомым, также для них характерно исключение вступления в открытые дискуссии при прямом диалоге; 13 % респондентов можно отнести к категории «рубаха-парень», для которых свойственна повышенная активность при общении и различных обсуждениях, в равной мере в данную категорию входят молодые люди 24-29 и 30-35 лет (30,7 %); 12 % отличаются низким уровнем коммуникативной компетентности ввиду застенчивости, по-

добная категория неохотно идёт на новые контакты, из них 58 % относятся к молодёжи 14-18 лет.

Для определения степени субъективного переживания одиночества, как одного из ключевых показателей гармоничности-дисгармоничности межличностных отношений, нами использовалась шкала С. В. Духновского. Низкий уровень переживания одиночества характерен для 29 % респондентов; для 54 % респондентов имеют умеренно выраженные показатели одиночества; 17 % находятся в группе риска (высокое значение), из которых 2 % имеют крайне высокую степень переживания одиночества (10 стенов), оба респондента относятся к возрастной категории 19-23 лет. Наибольшая доля опрошенных, имеющих высокое значение, приходится на молодёжь 14-18 лет (41,1 %), но при этом крайне высокую степень переживания имеют лишь респонденты 19-23 лет. Сопоставив результаты, определяющие степени коммуникативной компетентности и переживания одиночества, мы выявили закономерность: из 17 % (17 человек), обладающих высоким значением переживания одиночества, 52,9 % обладают низкой коммуникативной компетентностью (75 % от общей доли респондентов с низким уровнем коммуникативности), 23,55 % относятся к категории «рубаха-парень» (30,7 % от общей доли), другие 23,55 % – категория нормальной коммуникации, для которой характерно недоверие к новым знакомствам.

Для изучения распространённости Интернет-аддикции среди молодёжи нами использовалась шкала Интернет-зависимости С. Чена. Для 43 % характерен минимальный риск возникновения Интернет-аддикции; 47 % респондентов относятся к категории «имеют склонность к зависимости»; у 10 % была выявлена сформированная Интернет-зависимость, из которых 50 % приходится на молодёжь 14-18 лет, 30 % – 19-23 лет; 20 % – 24-29 лет. Среди молодых 30-35 лет данной девиации выявлено не было. Сопоставив

результаты всех трёх опросов, мы определили, что из 10 %, подверженных Интернет-аддикции, 70 % имеют низкую коммуникативную компетентность (25-29 баллов) и высокую степень переживания одиночества, из них 57,1 % относятся к молодёжи 14-18 лет, 28,6 % – 19-23 лет; 14,3 % – 24-29 лет; остальные 30% – респонденты, расположенные в категории «рубаха-парень» и «нормальная коммуникация (с недоверием к новым знакомствам)» со средней степенью переживания одиночества.

Выводы

В ходе исследовательской работы нами были рассмотрены особенности Интернет-коммуникации и её влияние на процесс социализации молодёжи. В рамках практической части мы провели эмпирическое исследование распространённости Интернет-девиаций среди молодёжи. В результате полученных данных нами было выявлено 10 человек, подверженных Интернет-аддикции. Характерной особенностью данной группы являются: 1) низкая коммуникативная компетентность, проявляющаяся в застенчивости, трудности построения прямого диалога, исключением является категория «рубаха-парень», отличающаяся повышенной активностью при коммуникации, но в рамках данной группы подобную активность следует воспринимать как защитный механизм (маску), направленную на попытку включения человека в общество; 2) высокая степень переживания одиночества (исключение 30 %, которые имеют среднее значение, но тут следует указать на то, что их интегральный балл составил 64, то есть максимальный порог перехода в 8-10 стенов); 3) вследствие низкой коммуникативной компетентности формируется чувство переживания одиночества, впоследствии чего человек ищет альтернативные средства коммуникации, Интернет, в результате чрезмерного использования которого формируется Интернет-аддикция.

Литература

1. Герасимова И. В. Взаимосвязь феномена одиночества и личностных особенностей активных пользователей интернета. Оренбург: Вестник ОГУ, 2018. № 5 (217). С. 88.

2. Марарица Л. В., Антонова Н. А., Ерицян К. Ю. Общение в интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности. СПб.: Петербургский психологический журнал, 2013. С. 35-49.

3. Морозова О. Н. Особенности Интернет-коммуникации: определение и свойства. СПб.: Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. С. 150-158.

4. Маклюэн Г. М. Понимание Меди: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. М.: КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2003. С. 464.

5. Холод А. Л. Понятие интернет-коммуникации. Минск: «ИВЦ Минфина», 2017. С. 298-302.

6. Capsiso N. D., Wilson J. The Impact of the Internet on Teenager's Face-to-Face Communication. Maiduguri: Journal of Studies in Social Sciences, 2015. Vol. 13. No. 2. Pp. 202-220.

References

1. Gerasimova I. V. *Vzaimosvyaz' fenomena odinochestva i lichnostnykh osobennostey aktivnykh pol'zovatelej interneta* [Interrelation of the phenomenon of loneliness and personal characteristics of active Internet users]. Orenburg: Bulletin of OSU, 2018. No. 5 (217). Pp. 88. (In Russian)

2. Mararitsa L.V., Antonova N.A., Yeritsyan K.Yu. *Obshchenie v internete: potencial'naya ugroza ili resurs dlya lichnosti* [Communication on the Internet: a potential threat or resource for an individual]. St. Petersburg: St. Petersburg Psychological Journal, 2013. Pp. 35-49. (In Russian)

3. Morozova O. N. *Osobennosti Internet-kommunikatsii: opredelenie i svoystva* [Features of Internet communication: definition and properties].

St. Petersburg: Bulletin of the LSU named after A. S. Pushkin, 2010. Pp. 150-158. (In Russian)

4. McLuhan G. M. *Ponimanie Medi: Vneshnie rasshireniya cheloveka* [Understanding Media: External extensions of a person]. Translated from the English by V. Nikolaeva; Zakl. St. M. Vavilov. M.: CANON-PRESS-Ts, 2003. Pp. 464. (In Russian)

5. Kholod A. L. *Ponyatie internet-kommunikatsii* [The concept of Internet communication]. Minsk: "IVC of the Ministry of Finance", 2017. Pp. 298-302. (In Russian)

6. Capsiso N. D., Wilson J. The Impact of the Internet on Teenager's Face-to-Face Communication. Maiduguri: Journal of Studies in Social Sciences, 2015. Vol. 13. No. 2. Pp. 202-220.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Абдулатипова Эльмира Абдулатиповна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и технологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия; e-mail: achu-68@mail.ru

Исламбекова Изолина Самадовна, кандидат педагогических наук, начальник учебно-методического отдела, Гуманитарно-педагогический колледж, Махачкала, Россия; e-mail: izalina05@mail.ru

Филимонов Руслан Максимович, магистрант, социологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; e-mail: marina-filimonova-1981@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Elmira A. Abdulatipova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy and Technology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: achu-68@mail.ru

Isolina S. Islambekova, Ph. D. (Pedagogy), Head of the Teaching and Methodological Department, Humanitarian Pedagogical College, Makhachkala, Russia; e-mail: izalina05@mail.ru

Ruslan M. Filimonov, first-year Master's student, Faculty of Sociology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia; e-mail: marina-filimonova-1981@mail.ru

Принята в печать 17.02.2023

Received 17.02.2023

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378.147
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-11-18

Лингвостилистический анализ поэтического текста в практике вузовского преподавания

©2023 Алиева Г. Н., Курбанова О. В.

Дагестанский государственный технический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: dagalieva@mail.ru, olgavlad1967@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – провести комплексный лингвостилистический анализ одного из стихотворений К. Н. Подревского в аспекте обучения студентов филологических факультетов. Статья посвящена творчеству до сих пор никем не исследованного российского поэта, композитора, музыканта и переводчика начала XX века, автора стихов к известному во многих странах мира романсу «Дорогой длиною» (композитор – Борис Фомин) – Константина Николаевича Подревского. Его творчество вообрало в себя время, своеобразно отразив его и, в свою очередь, оказало воздействие на умы и настроения миллионов людей, как в России, так и за рубежом. **Методы.** Анализ художественного текста, интерпретация научных данных, сравнение лингвистических явлений. **Результат.** В работе впервые представлена ритмическая характеристика стихотворения «Медовый, аметистовый», дан анализ средств художественной выразительности, определена архаическая форма высказывания (субъектный синкретизм), выявлены отношения автора и лирического героя в аспекте обучения студентов филологических факультетов. **Вывод.** Следует отметить, что поэтические тексты К. Н. Подревского – это драматизированные сцены и миниатюры. Специфическая манера его общения с читателями и слушателями – доверительно-исповедальная. Эта близость создаётся особыми выразительными средствами.

Ключевые слова: поэтический текст, экспрессивность, инверсия, анафорический повтор, идиостиль, ритмичность.

Формат цитирования: Алиева Г. Н., Курбанова О. В. Лингвостилистический анализ поэтического текста в практике вузовского преподавания // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 11-18. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-11-18

Linguistic and Stylistic Analysis of the Poetic Text in the Practice of University Teaching

©2023 Gulnara N. Aliyeva, Olga V. Kurbanova

Dagestan State Technical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: dagalieva@mail.ru, olgavlad1967@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to conduct a comprehensive linguistic and stylistic analysis of one of K. N. Podrevsky's poems in the aspect of teaching students of philological faculties. The article is devoted to the work of Konstantin Nikolaevich Podrevsky, a hitherto unexplored Russian poet, composer, musician and translator of the beginning of the XX century, the author of poems to the romance "Dear Long", known in many countries of the world (composer - Boris Fomin), Konstantin Nikolaevich Podrevsky. His work absorbed time, reflecting it in a peculiar way and, in turn, influenced the minds and moods of millions of people, both in Russia and abroad. **Methods.** Analysis of literary text, interpretation of scientific data, comparison of linguistic phenomena. **Result.** The work presents for the first time the rhythmic characteristics of the poem "Honey, Amethyst", analyzes the means of artistic expression, defines the archaic form of utterance (subjective syncretism), reveals the relationship of the author and the lyrical hero in the aspect of teaching students of philological faculties. **Conclusion.** It should be noted that K. N. Podrevsky's poetic texts are

dramatized scenes and miniatures. The specific manner of his communication with readers and listeners is confidential and confessional. This closeness is created by special expressive means.

Keywords: poetic text, expressiveness, inversion, anaphoric repetition, idiostyle, rhythmicity.

For citation: Aliyeva G. N., Kurbanova O. V. Linguistic and Stylistic Analysis of the Poetic Text in the Practice of University Teaching. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 11-18. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-11-18 (in Russian)

Введение

Как известно, Константин Николаевич Подревский (родился 1 января 1888 г. в Туринске Тобольской губернии – умер 4 февраля 1930 г. в Москве) – русский поэт, композитор, музыкант, переводчик. Он автор стихов известнейших романсов: «Дорогой длиною», «Вам девятнадцать лет», «Мы с тобой навек разлучены», «Брось тревогу», «Медовый, аметистовый» и др.

Романс «Медовый, аметистовый» был написан К. Н. Подревским в 1924 году, музыку к нему написал В. Я. Кручинин. В народе он был известен как цыганский романс.

Среди наиболее популярных исполнителей этого романса во второй половине XX века были: Нани Брегвадзе, Инна Субботина, Юлия Зиганшина, Лидия Музалева, Ольга Невская, Радмила Михайлова. В XXI веке российский певец, поэт и композитор Петр Андреевич Налич, один из первых поэтов-песенников России, получивший широкое признание благодаря Интернету, творчески переработал текст этого романса и исполнил его 21 апреля 2009 г. в театре Эстрады в Москве, на фестивале «Galafest» – 23 августа 2015 года, а затем – 29 августа 2021 года.

Актуальность и научная новизна статьи состоят в том, что в настоящее время нет ни одного исследования поэтических текстов К. Н. Подревского, в том числе, в аспекте вузовского преподавания.

Цель статьи – провести комплексный лингвостилистический анализ одного из стихотворений К. Н. Подревского в аспекте обучения студентов филологических факультетов. Для достижения сформулированной цели ставятся следующие **задачи**:

- 1) рассмотреть фонетический уровень стихотворения: ритмическую организацию и собственно фонетические средства создания экспрессивности текста;
- 2) выявить отношения автора и лирического героя;

- 3) дать анализ средств художественной выразительности;

- 4) изучить словарь стихотворения и особенности его синтаксиса.

Объектом исследования является стихотворение К. Н. Подревского «Медовый, аметистовый».

Предмет исследования – лингвостилистический анализ вышеуказанного стихотворения с учётом педагогических требований ФГОС.

Теоретическая и практическая значимость

Данная статья способствует углублению представлений о жанровых, проблемно-тематических, художественных особенностях лирики К. Н. Подревского и об особенностях его творчества в целом. Результаты исследования могут быть использованы в практике вузовского преподавания стилистики художественной речи, а также для проведения спецкурсов и спецсеминаров по проблемам творчества российских поэтов-песенников XX-XXI вв.

Тема любви, взаимоотношений мужчины и женщины – ключевая в творчестве К. Н. Подревского. На протяжении десятилетия (1916-1929 гг.) он следовал ей настолько явно, что стихи образовали своего рода поэтический цикл, в котором прослеживается неповторимый «почерк» автора, его поэтика.

Если отдельный стихотворный текст – целостный замкнутый «внутренний мир» с собственными законами отражения и переосмысления объективного мира, то словарь стихотворения – важнейший показатель этого «внутреннего мира». «Составив словарь того или иного стихотворения, мы получаем – пусть грубые и приблизительные – контуры того, что составляет мир с точки зрения поэта» [6, с. 86]. Поэтому так велика роль каждого слова, каждого повтора в смысловой организации поэтического текста.

К личности и творчеству К. Н. Подревского вполне применимы слова Галины

Белой, высказанные о Б. Ш. Окуджаве. Наблюдая асимметрию между самим певцом и его отражением в глазах публики, она отметила: «Рискну предположить, что при жизни Окуджава был прочувствован, но не понят» [1, с. 15]. Именно так можно охарактеризовать и личность К. Н. Подревского, его восприятие слушателями.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим стихотворение К. Н. Подревского на лексико-семантическом уровне.

Медовый, аметистовый

Зачем насмешкою ответил,
Обидел, ласку не ценя?
Да разве без тебя на свете
Других не будет у меня?

**Дела нет мне до такого, до речистого...
Был ты сахарный, медовый, аметистовый,
Но в душе пожара нет, погасло зарево.
Пой, звени, моя гитара, разговаривай!**

Ты раньше был родней родного,
Дороже, чем отец и мать:
Пришлось, как недруга лихого
Тебя от сердца оторвать.

**Дела нет мне до такого, до речистого...
Был ты сахарный, медовый, аметистовый,
Но в душе пожара нет, погасло зарево.
Пой, звени, моя гитара, разговаривай!**

Прощай, иди своей дорогой,
Грустить не стану, так и знай!
Но только прошлого не трогай
Да лихом зря не поминай!

**Дела нет мне до такого, до речистого...
Был ты сахарный, медовый, аметистовый,
Но в душе пожара нет, погасло зарево.
Пой, звени, моя гитара, разговаривай!**

Особый интерес здесь вызывают отношения автора и лирической героини. Кажущиеся на первый взгляд простыми и понятными, они при более внимательном прочтении обнаруживают свои неповторимые особенности.

Стихотворение представляет собой переживание лирической героини по поводу неразделенной любви. В тексте возрождается архаическая форма высказывания, которую можно назвать субъектным син-

кретизмом – нерасчлененностью автора и героя.

*Ты раньше был родней родного,
Дороже, чем отец и мать:
Пришлось, как недруга лихого
Тебя от сердца оторвать.*

Как известно, пение по своей сути является ритуальной формой высказывания. Это обращенная и нерасчлененно-двухголосая «речь», в основе которой звучат голос лирического героя и голос автора. Следует обратить внимание на роль ситуации. Архаическое ритуальное пение характеризуется абсолютным слиянием поэтического слова и пения. Они становятся единым целым. Получается, что исполнение – это и форма, и содержание текста. Поющее лицо одновременно находится в эстетическом поле лирического героя. Мы становимся свидетелями архаического синкретизма субъектов, реальности их сосуществования. И если в архаических текстах это явление принимало форму неразличения автора и героя, то в стихотворении К. Н. Подревского оно, наоборот, становится эстетически отрефлексированной авторской позицией. Лирическое «я» здесь носит характер непосредственного восприятия действительности, а авторское «я» – опосредованного. И это особенно становится заметным, когда замечаешь иронию автора по отношению к лирической героине. Речь лирической героини насквозь диалогична. Расставшись с любимым, она продолжает говорить с ним.

*Прощай, иди своей дорогой,
Грустить не стану, так и знай!
Но только прошлого не трогай
Да лихом зря не поминай!*

В тексте, как мы видим, изображена пограничная ситуация – девушку бросил любимый. В этой ситуации поэт обращается к архаическому жанру – *плачу*, который между тем выдержан в серьезно-смеховых тонах. Субъект речи является не только «автором», но и «героем».

Необычность, даже парадоксальность, текста видна и в средствах художественной выразительности. Эмоциональное напряжение, переходящее в гротеск, придает речи лирической героини обратную

градацию, повторяемую дважды во втором и четвертом четверостишии в 8, 9, 18, 19 строфах, а также олицетворение:

Пой, звени, моя гитара, разговаривай!

Тема любви в творчестве каждого поэта становится своего рода отражением его внутреннего мира. Кого-то она окрыляет, кому-то, наоборот, подрезает крылья, кто-то становится счастливее, а кто-то страдает от безответной любви. В своем стихотворении К. Н. Подревский отражает сложный комплекс чувств: искренность, задушевность, грусть, безнадежность, разочарование, одиночество лирической героини.

Стихотворение построено в форме риторического обращения лирической героини к бывшему возлюбленному, разрыв с которым уже произошел. В первой строке автор использует сравнение, для того чтобы показать, насколько велика была её любовь к нему в прошлом:

*Ты раньше был родней родного
Дороже, чем отец и мать:*

В этих строчках видно, как лирическая героиня горячо и искренне любила человека, к которому обращается. Конец любви и тяжесть разрыва показаны при помощи сравнения:

*Пришлось, как недруга лихого
Тебя от сердца оторвать.*

Во второй строфе передано чувство отчаяния из-за расставания с любимым:

*Дела нет мне до такого, до речистого...
Был ты сахарный, медовый, аметистовый...*

Ведущая роль среди языковых средств выражения образности принадлежит метафоре. В этом тексте метафора служит средством передачи авторской концепции видения любви, вернее, её трагического завершения:

Но в душе пожара нет, погасло зарево.

В стихотворении глаголы употреблены в форме повелительного наклонения:

Пой, звени, моя гитара, разговаривай!

*Прощай, иди своей дорогой,
Грустить не стану, так и знай!
Но только прошлого не трогай
Да лихом зря не поминай!*

Лирическая героиня хочет забыть свою боль и поэтому обращается к гитаре. Обращение к гитаре – это олицетворение, т. е. перенесение свойств человека на неодушевленные предметы. Она предлагает адресату оставить её в покое, забыть и уйти из её жизни, желая сохранить чистоту воспоминаний. Действительно, если нет любви, то это конец каких-либо отношений. Именно об этом размышляет поэт.

Представим ритмическую сетку стихотворения:

	1	2	3	4	5
1	- /	- /	- -	- /	-
2	- /	- /	- -	- /	
3	- /	- -	- /	- /	-
4	- /	- /	- -	- /	

4 ст. ямб с наращением в 5 ст.

4 ст. ямб с пиррихией в 3 ст.

4 ст. ямб с пиррихией в 3 ст. и наращением в 5 ст.

4 ст. ямб с пиррихией в 3 ст.

	1	2	3	4	5
1	- - /	- -	- / -	- - /	- -
2	- - /	- -	- / -	- - /	- -
3	- - /	- / -	- - /	- / -	-
4	/ - /	- / -	/ - -	- / -	-
5	/ - /	- / -	/ - -	- / -	-

дольник

дольник

дольник

дольник

дольник

	1	2	3	4	5
1	- /	- /	- /	- /	-
2	- /	- /	- -	- /	
3	- /	- /	- -	- /	-
4	- /	- /	- -	- /	

4 ст. ямб с наращением

4 ст. ямб с пиррихией в 3 ст.

4 ст. ямб с пиррихией в 3 ст. с наращением

4 ст. ямб с пиррихией в 3 ст.

	1	2	3	4	5
1	/ - -	- -	- / -	- - /	- -
2	- - /	- -	- / -	- - /	- -
3	- - /	- / -	- - /	- / -	-
4	/ - /	- / -	/ - -	- / -	-
5	- - /	- / -	/ - -	- / -	-

дольник
дольник
дольник
дольник
дольник

	1	2	3	4	5
1	- /	- /	- -	- /	-
2	- /	- /	- -	- /	
3	- /	- /	- -	- /	-
4	- /	- /	- -	- /	

4 ст. ямб с наращением в 5 ст.

4 ст. ямб с пиррихием в 3 ст.

4 ст. ямб с пиррихием в 3 ст. и наращением в 5 ст.

4 ст. ямб с пиррихием в 3 ст.

	1	2	3	4	5
1	/ - -	- -	- / -	- - /	- -
2	- - /	- -	- / -	- - /	- -
3	- - /	- / -	- - /	- / -	-
4	/ - /	- / -	/ - -	- / -	-
5	- - /	- / -	/ - -	- / -	-

дольник
дольник
дольник
дольник
дольник

Как видим, стихотворение состоит из 6 строф. Оно делится на три четверостишия и три пятистишия. Рассматривая метрический уровень стихотворения, отметим, что три строфы написаны четырехстопным ямбом, а три – дольником. Четырехстопный ямб позволяет ритмически разнообразить стихотворение. Он не имеет устойчивого жанрового или тематического тяготения, это «самый излюбленный размер в русской поэзии». Четырехстопный ямб является излюбленной формой стиха величайшего русского поэта, создателя современного русского литературного языка А. С. Пушкина («Кольна», «К молодой актрисе», «К Батюшкову», «К Ломоносову», «Романс», «Послание к Юдину», «Князю А. К. Горчакову», «Моему Аристарху» и др.). Ямб из всех метров наиболее близок разговорной речи. Доказательством тому служит то, что в беседе друг с другом мы произносим очень часто именно ямбы.

Пример:

*Ты раньше был родней родного,
Дороже, чем отец и мать.
Пришлось, как недруга лихого
Тебя от сердца оторвать.*

Дольник был введен В. Я. Брюсовым. У разных авторов этот термин различается оттенками смысла, но в целом расхождения эти не так уж велики. У дольника характерное «рваное» звучание. К. Н. Подревский не случайно прибегает к дольнику. Такой размер в стихотворении свидетельствует о нарушении гармонии. Автор рисует своеобразный признак драмы, разрушение нормы.

*Был ты сахарный, медовый, аметистовый,
Да в душе пожара нет, погасло зарево!*

Движение от четырехстопного ямба к дольнику воспринимается как переход от упорядоченности к неупорядоченности, от певучести, гармоничности – к разговорности.

Стихотворение имеет следующую рифмовку: в первом и третьем стихе наблюдается перекрестная рифмовка – абаб, а во втором и четвертом стихах идет оригинальная рифмовка – абабб, что придает стихотворению особую музыкальность, выразительность, усиливает ответственность высказывания, поддерживает внимание и интерес у слушателя или читателя, влияет на их чувства и воображение. Оно звучит размеренно, певуче.

В первой и третьей строке идет чередование мужской и женской рифмы. Принцип чередования был введен ещё М. В. Ломоносовым. Он является очень распространенным в русской поэзии, чаще всего способствуя разрушению монотонности в передаче текста. Во втором и четвертом стихах используется дактилическая рифма, придающая ему напевность:

*Да куда ж мне до такого, до речистого...
Был бы сахарный, медовый, аметистовый.
Да в душе пожара нет, погасло зарево!
Пой, звени, моя гитара, разговаривай!*

Звуки всегда определяют уникальность любого произведения. В поэтическом слове такие лингвистические понятия, как аллитерация и ассонанс, вместе с рифмой создают эвфонию, что усиливает ассоциации, способствующие созданию более ярких и экспрессивных образов.

Рассмотрим согласные звуки стихотворения:

Т-р-н-ш-б-л-р-д-н-р-д-н-г
Д-р-ж-ч-м-т-ц-м-т
П-р-ш-л-с-к-к-н-д-р-г-л-х-г

Т-б-т-с-р-д-ц-т-р-в-т
 Д-к-д-ж-м-н-д-т-к-г-д-р-ч-с-т-г
 Б-л-б-с-х-р-н-м-д-в-й-м-т-с-т-в-й
 Д-в-д-ш-п-ж-р-н-т-п-г-с-л-з-р-в
 П-й-з-в-н-м-г-т-р-р-з-г-в-р-в-й
 П-й-з-в-н-м-г-т-р-р-з-г-в-р-в-й
 П-р-щ-й-д-с-в-й-д-р-г-й
 З-б-д-м-н-н-с-к-ч-й
 Т-т-л-к-п-р-ш-л-г-н-т-р-г-й
 Н-с-р-д-ц-н-с-м-щ-й
 Д-л-н-м-н-д-т-к-г-д-р-ч-с-т-г
 Б-л-б-с-х-р-н-м-д-в-й-м-т-с-т-в-й
 Д-в-д-ш-п-ж-р-н-т-п-г-с-з-р-в
 П-й-з-в-н-м-г-т-р-р-з-г-в-р-в-й
 П-й-з-в-н-м-г-т-р-р-з-г-в-р-в-й
 П-й-з-в-н-м-г-т-р-р-з-г-в-р-в-й

В стихотворении «Медовый, аметистовый» можно явно заметить повтор согласных звуков [н], [т] и [р]. («Ты раньше был родней родного», «Тебя от сердца оторвать», «Пой, звени, моя гитара, разговаривай»). Автор не случайно выбирает повтор именно этих звуков. Они помогают передать душевную грусть, скорбь лирической героини, а также расставание с любимым и близким ей человеком.

Более важными в смысловом отношении и делающими поэтическую речь более выразительной являются именно согласные, в то время как гласные создают в основном благозвучие.

Рассмотрим гласные звуки стихотворения:

ы-а-е-ы-о-е-о-о-о
 о-о-е-е-о-е-и-а
 и-о-а-е-у-а-и-о-о
 е-я-о-е-а-о-о-а
 а-у-а-е-о-а-о-о-о-е-и-о-о
 ы-ы-а-а-ы-е-о-ы-а-е-и-о-ы
 а-у-е-о-а-а-е-о-а-о-а-е-о
 о-е-и-о-я-и-а-а-а-о-а-и-а
 о-е-и-о-я-и-а-а-а-о-а-и-а
 о-а-и-и-о-е-о-о-о
 а-у-е-я-и-е-у-а
 ы-о-о-о-о-о-е-о-а
 и-ю-о-е-е-е-у-а
 а-у-а-е-о-а-о-о-о-е-и-о-о
 ы-ы-а-а-ы-е-о-ы-а-е-и-о-ы
 а-у-е-о-а-а-е-о-а-о-а-е-о
 о-е-и-о-я-и-а-а-а-о-а-и-а
 о-е-и-о-я-и-а-а-а-о-а-и-а

49 раз повторяется [а] и 59 раз [о]. Автор пытается воспроизвести звук стоны, вздоха для того, чтобы слушатель проникся чувством сострадания к лирической ге-

роине. Поэт при помощи ударных слогов усиливает песенность этих строф.

Обратим внимание на пиррихий. Стихотворный размер – четырехстопный ямб с многочисленными пиррихиями – делает стихотворение медлительно-мучительным. Слова, на которые попадает пиррихий, несут особую смысловую нагрузку, это ключевые слова. (Недруга лихого, от сердца оторвать). Они связаны с определенной тематикой. В этих строчках, тяготеющих к бытовой разговорной интонации, чувствуется репительность героя. С одной стороны, пиррихии придают напевность стихотворению, с другой – усиливают мотив трагизма.

Автор в своем стихотворении «Медовый, аметистовый» хочет показать обиду лирической героини на любимого, который был ей «родней родного, дороже, чем отец и мать». Лирическая героиня надеялась, что близкий ей человек изменится, что всё могло быть по-другому, но «...в душе пожара нет, погасло зарево». Она вырывает его из своего сердца и просит больше её не трогать. Лирическая героиня не прощает предательства со стороны возлюбленного.

Единственным материалом литературного произведения, как известно, является язык, который реализуется прежде всего в словаре. Поэтому анализ словаря художественного текста – своего рода семантической карты художественного текста – представляет особый научный интерес.

Словарь стихотворения

Слова приводятся в исходной форме:

Как видим, в словаре стихотворения преобладают существительные с абстрактным значением глаголы - с отрицательной коннотацией. Многие из них обозначают чувства человека либо этические категории.

Среди слов, обозначающих чувства человека, выделяются следующие **тематические группы**:

– *внутренний мир человека*: душа, сердце, прошлое, насмешка, ласка, лихо, пожар (метафора), свет;

– *характеристика человека*: речистый, сахарный, медовый, аметистовый, родной, лихой, дорогой;

– *поступки человека*: ответить, обидеть, погаснуть (метафора), петь, разговаривать, грустить, (не) трогать, (не) помнить.

**существительные,
местоимения, частицы**

насмешка
ласка
разве
ты (2 р.)
свет
другие
я (4 р.)
дело (3 р.)
такой
пожар (3 р.)
душа
заревое (3 р.)
мой
гитара (3 р.)
отец
мать
недруг
сердце
свой
дорога
прошлое
лихо

**глаголы,
деепричастия**

ответить
обидеть
(не) ценя
быть (4 р.)
погаснуть
петь (3 р.)
звенеть (3 р.)
разговаривать (3 р.)
приходится
отрывать
прощаться
идти
грустить
стать
знать
(не) трогать
(не) поминать

**прилагательные
и наречия**

зачем
речистый (3 р.)
сахарный (3 р.)
медовый (3 р.)
аметистовый (3 р.)
родной
дорогой
лихой
зря

Вывод

Таким образом, при анализе тематических групп текста выявляется основная смысловая доминанта – любовь как трагедия, любовь как обман, любовь как иллюзия. Личное, интимное становится главным, определяющим в тексте.

Особенности синтаксиса

Главным приёмом смыслового усиления и экспрессивности поэтического целого являются многочисленные инверсии и 2 риторических вопроса в первых двух строфах стихотворения:

*Зачем насмешкою ответил,
Обидел, ласку не ценя?
Да разве без тебя на свете
Других не будет у меня?*

Анафорический повтор припева усиливает экспрессивность текста.

В заключение следует отметить, что поэтические тексты К. Н. Подревского – это драматизированные сцены и миниатюры. Специфическая манера его общения с читателями и слушателями – доверительно-исповедальная. Эта близость создаётся особыми выразительными средствами («Родней родного, дороже, чем отец и

мать»). В используемой автором лексике ощущается ориентированность на бытовой разговор, уличный фольклор, при этом интонационный строй его лирики тяготеет к напевности и к песенному синтаксису. Кроме того, в поэтике К. Н. Подревского наблюдается сочетание элементов «высокого» слога с речевой разговорностью, что позволяет передать иронию и оксюморонную природу его поэзии. Для идиостиля автора характерно использование силлабо-тонических размеров, особенно ямба. При этом особую функцию в его поэтике выполняет дольник. Использование указанного выше размера свидетельствует о стремлении автора придать стихотворению мелодичность, звучность, ритмичность. Автор использует следующие звуковые средства: ассонанс и аллитерацию, что делает стихотворение более выразительным фонетически (ассонанс при этом встречается реже, чем аллитерация). Многообразие лирических эпитетов и повторов, а также приёмов народной поэзии (ритмико-синтаксических параллелизмов), олицетворений демонстрирует тесную близость авторской поэтики с архаической формой ритуального пения.

Литература

1. Беляя Г. А. Он не хотел жить с головой, повернутой назад. «Буллат Окуджава. Специальный выпуск». М., 1997. С. 15.
2. Бройтман С. Н. Русская лирика XIX – нач. XX в. В свете исторической поэтики (субъектно-образная структура). М., 1997.
3. Бройтман С. Н. Историческая поэтика. М., 2001.
4. Байко С. В. За каплями Датского короля. Пути исканий Булата Окуджавы // Вопросы литературы, сентябрь-октябрь, 1998. С. 3-31.
5. Бройтман С. Н. Поэтика русской классической и неклассической лирики. М., 2008.

6. Курбанова О. В. Поэтическая концептосфера лирики М. Волошина: дисс... канд. филол. наук. Махачкала, 2009.
7. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: структура стиха: пособие для студентов. Л.: Просвещение, 1972.
8. Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л.: Наука, 1974. С. 289.
9. Художественный текст и литературный жанр. Межвузовский научно-тематический сборник. Махачкала: ДГУ, 1980. 144 с.

References

1. Belaya G. A. *On ne hotel zhit' s golovoj, povernutoj nazad. «Bulat Okudzhava. Special'nyj vypusk»* [He didn't want to live with his head turned back. "Bulat Okudzhava. Special issue"]. Moscow, 1997. Pp. 15. (in Russian)
2. Broitman S. N. *Russkaya lirika XIX – nach. XX v. V svete istoricheskoy poetiki (sub"ektno-obraznaya struktura)* [Russian lyrics of the XIX – beginning of XX century. In the light of historical poetics (subject-figurative structure)]. Moscow, 1997. (in Russian)
3. Broitman S. N. *Istoricheskaya poetika* [Historical poetics]. Moscow, 2001. (in Russian)
4. Boyko S.V. Behind the drops of the Danish King. Ways of searching for Bulat Okudzhava. *Voprosy literatury, sentyabr-oktyabr'*, 1998 [Issues of literature, September-October, 1998]. Pp. 3-31 (in Russian)
5. Broitman S. N. *Poetika russkoj klassicheskoy i neklassicheskoy liriki* [Poetics of Russian classical and non-classical lyrics]. Moscow, 2008. (in Russian)

523. Kurbanova O. V. *Poetic conceptosphere of M. Voloshin's lyrics: Dissertation of the Candidate of Philology. N.* [Poetic conceptosphere of M. Voloshin's lyrics: Dissertation of the Candidate of Philology. N.]. Makhachkala, 2009. (in Russian)

7. Lotman Yu. M. *Analiz poeticheskogo teksta: struktura stiha: posobie dlya studentov* [Analysis of the poetic text: the structure of the verse: handbook for students]. Leningrad, Enlightenment, 1972. (in Russian)
8. *Ritm, prostranstvo i vremya v literature i iskusstve* [Rhythm, space and time in literature and art]. L., Nauka, 1974. Pp. 289 (in Russian)
9. *Hudozhestvennyj tekst i literaturnyj zhanr. Mezhvuzovskij nauchno-tematicheskij sbornik* [Literary text and literary genre. Interuniversity scientific and thematic collection]. Makhachkala: DSU, 1980. 144 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Алиева Гюльнара Низамовна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, Дагестанский государственный технический университет (ДГТУ), Махачкала, Россия; e-mail: dagalieva@mail.ru

Курбанова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, ДГТУ, Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Gulnara N. Aliyeva, Doctor of Philology, professor, the head of the Russian Language, Dagestan State Technical University (DSTU), Makhachkala, Russia; e-mail: dagalieva@mail.ru

Olga V. Kurbanova, Ph. D. (Philology), assistant professor, chair of Russian Language, DSTU, Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Принята в печать 26.01.2023

Received 26.01.2023

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-19-23

Новые подходы к развитию инклюзивной образовательной среды

© 2023 Астарханова Н. Р.¹, Рабаданова П. М.²

¹ Дагестанский государственный педагогический университет
Махачкала, Россия; e-mail: isaevir@yandex.ru

² Дагестанский государственный медицинский университет
Махачкала, Россия; rabadanova1968@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель исследования – изучить и рассмотреть вопросы организации инклюзивной образовательной среды (ИОС) в учебных заведениях. **Методы.** Анализ специальной психолого-педагогической литературы, обобщение. **Результаты.** ИОС предоставляет возможность каждому школьнику и студенту получить для своего образования определенный уровень знаний, имея равные права независимо от физических и умственных способностей. **Вывод.** ИОС – это такая образовательная среда, в которой одновременно обучаются учащиеся с нарушениями, особенностями развития и их обычные сверстники. Для создания ИОС необходимо реализовать формы и методы инклюзивного образования. Создание ИОС требует отработку взаимодействия между всеми субъектами педагогического процесса.

Ключевые слова: инклюзивное образование, учащиеся с дефектами и нарушения здоровья.

Формат цитирования: Астарханова Н. Р., Рабаданова П. М. Новые подходы к развитию инклюзивной образовательной среды // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023 Т. 17. № 1. С. 19-23. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-19-23

New Approaches to the Development of Inclusive Educational Environments

© 2023 Nuriyat R. Astarkhanova¹, Patimat M. Rabadanova²

¹ Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: isaevir@yandex.ru

² Dagestan State Medical University
Makhachkala, Russia; e-mail: rabadanova1968@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the study is to study and consider the issues of organizing an inclusive educational environment (IEE) in educational institutions. **Methods.** Analysis of special psychological and pedagogical literature, generalization. **Results.** IEE provides an opportunity for every student and student to get a certain level of knowledge for their education, having equal rights regardless of physical and mental abilities. **Conclusion.** IEE is an educational environment in which students with disabilities, special needs and their ordinary peers are taught at the same time. To create an IEE, it is necessary to implement the forms and methods of inclusive education. Creating an IEE requires working out the interaction between all subjects of the pedagogical process.

Keywords: inclusive education, students with disabilities and health disorders.

For citation: Astarkhanova N. R., Rabadanova P. M. New Approaches to the Development of Inclusive Educational Environments. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 19-23. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-19-23 (In Russian)

Введение

В современном мире образование нацелено на тех, кто соответствует стандартным требованиям и возможностям. В итоге, обучающиеся с особыми образовательными потребностями остаются в стороне от общего образовательного процесса, так как педагоги не обладают специальными педагогическими знаниями. Эта проблема разрешима, если создать в учебном заведении инклюзивную образовательную среду (ИОС).

Цель исследования – изучить и рассмотреть вопросы организации инклюзивной образовательной среды (ИОС) в учебных заведениях.

В настоящее время только часть вузов ориентирована на нужды особенных студентов. Как правило, используется дистанционная форма обучения студентов с функциональными нарушениями здоровья. Это требует соответствующего оснащения и предполагает включение в учебный процесс преподавателей, которые имеют соответствующие компетентности. В целом, (ИОС) означает создание условий в колледже, в вузе для доступного образования всех учащихся, у которых особые потребности. Это, прежде всего, студенты и школьники с дефектами и нарушениями здоровья, инвалидностью (инвалиды, передвигающиеся на креслах-колясках, с нарушением зрения, с нарушением слуха, инвалиды с нарушением опорно-двигательного аппарата). Обучение ИОС позволяет реализовать право любого человека получить образование. Субъектом ИОС является студент или школьник с ограниченными возможностями. Объектом инклюзивной образовательной среды являются все формы, методики и стандарты обучения.

Инклюзия – это возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, университета, в дошкольной и школьной жизни [3].

Инклюзия в образовательной среде основана на равноценности для общества всех учащихся, не зависимо от состояния их здоровья. Это, прежде всего:

– студенты и школьники с соматическими заболеваниями, обладающие соответствующим уровнем речевого развития для совместного обучения со здоровыми

учащимися по стандартным и адаптированным программам;

– слабовидящие обучающиеся с острой зрения не ниже 0,1;

– с нарушениями опорно-двигательного аппарата;

– с незначительной интеллектуальной задержкой в развитии.

Методы: анализ специальной психолого-педагогической литературы, обобщение.

Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» – включающий в себя; от латинского слова «include» – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, с особыми потребностями. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам, что обеспечивает доступ к образованию с особыми потребностями [6].

ИОС в условиях массовой школы предоставляет обучающимся необходимую психолого-педагогическую поддержку различными профильными специалистами. В такой среде при совместном обучении развиваются навыки взаимоуважения и толерантности к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья. В такой среде образование осуществляется при совместном обучении и воспитании студентов и школьников с ограниченными возможностями со здоровыми учащимися. ИОС включает в себя различные подходы к преподаванию и обучению. Это, прежде всего, выбор форм и методов, а также принципов образования. При этом проводятся проекция образовательной среды путём проведения тренингов и организации просветительских мероприятий. Составляющими ИОС являются:

– системная обеспеченность современными средствами обучения;

– методический компонент образования учащихся;

– компетентность педагога;

– благоприятный психологический климат в коллективе. К условиям образовательной среды в учебном заведении относятся сопровождение обучения соответствующими программами, психопрофилактическая работа, диагностика, консультирование, коррекционная и развивающая работа.

Результаты и обсуждение

ИОС предоставляет возможность каждому школьнику и студенту получить для своего образования определенный уровень знаний, имея равные права независимо от физических и умственных способностей.

Особое внимание необходимо уделять экспертизе образовательных и учебных программ различных проектов и пособий. В этой связи различные учебные заведения (вузы, колледжи, школы) имеют положение об организации образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Минздрава России, а также программы инструктажа персонала по вопросам, связанным с организацией и обеспечением доступности для инвалидов объектов и услуг сотрудников Минздрава России.

ИОС предусматривает метод комплексного сопровождения обучающихся, реализующего 4 функции:

- системную диагностику возникающих у учащихся проблем;
- расширенный поиск информации о сущности его разрешения;
- консультирование по выработке плана существующей проблемы;
- психолого-педагогическая помощь по реализации данной проблемы.

Поэтому необходимо, чтобы педагогический коллектив поставил задачи следующего характера:

- организация эффективной работы с учащимися с задержкой в развитии и укрепление их здоровья;
- организация психолого-педагогической среды для развития способности учащихся с отклонениями в развитии;
- увеличение ресурсного и материального обеспечения учебного заведения для особенных обучающихся;
- подбор кадрового состава в учебных заведениях.

Для особенных учащихся принцип инклюзивного образования означает, что образовательная среда должна соответствовать их потребностям. Такие учащиеся не могут овладеть стандартными программами, для них нужна адаптированная программа. В инклюзивном ИОС должна целенаправленно поддерживаться социализация особенных учащихся, что развивает у них навыки, коммуникации и способствует повышению их взаимодействия с обычными сверстниками. Под ИОС

нами понимается совокупность инклюзивных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на субъект образования (то есть обучающегося) в режиме обучения, воспитания и развития.

Методы обучения в условиях ИОС – это система последовательных взаимосвязанных действий педагога и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания инклюзивного образования, при выборе системы методов воспитания необходимо отметить, что воспитательный процесс в такой среде всегда протекает как взаимодействие между педагогом и особенными воспитанниками, который осуществляется в рамках инклюзивной воспитательной системы. С учетом этого нами были выделены три группы методов воспитания:

- методы изменения деятельности и общения, особенных воспитанников с их обычными сверстниками (ведение новых видов деятельности и общения, усложнение их содержания и совершенствование их форм);
- методы изменения отношений в коллективе (демонстрация новых отношений, более притягательных для учащихся с особенностями в развитии по сравнению с прежними – стиля жизни социально-психологической среды в коллективе);
- методы изменения компонентов инклюзивной воспитательной среды (определение представления обучающихся о себе самом, о своем месте в окружающем мире, о коллективных целях и перспективах развития).

Все эти три группы помогают педагогам создавать наилучшие условия для каждого учащегося с особенностями в развитии.

Вывод

Таким образом, ИОС – это такая образовательная среда, в которой одновременно обучаются учащиеся с нарушениями, особенностями развития и их обычные сверстники. Она обеспечивает всем учащимся возможности для эффективного саморазвития в условиях одного образовательного учреждения. При организации ИОС необходимо адаптировать весь образовательный процесс, использовать новые формы и методы проведения занятий с учетом особенностей учащихся. В настоящее время учебные заведения испытывают трудности в подборе профессиональных кадров, способных работать с таким контингентом учащихся. При создании ИОС необходимо осуществить

действенную помощь и организовать доступ в аудиторию или класс, а также ввести особый режим обучения в соответствии с реальными возможностями обучающегося. Особую работу необходимо проводить с родителями, чтобы обеспечить для учеников и студентов максимально комфортную среду, при этом особое внимание необходимо уделять социализации для формирования устойчивых межличностных отношений в классе, на курсе, в группе. Особенным учащимся необходимо оказать помощь в усвоении образовательных программ и преодолении трудностей на занятиях. При этом также необходимо адаптировать про-

граммы и учитывать особенности физического и психического развития учащегося на соответствующем возрастном этапе. ИОС предоставляет возможность каждому школьнику и студенту получить для своего образования определенный уровень знаний, имея равные права независимо от физических и умственных способностей. Создание ИОС – процесс трудный и многоплановый, требующий отработки взаимодействия между всеми субъектами педагогического процесса. На современном этапе развития общества инклюзивное образование – это, прежде всего, предельно доступное образование в школах, колледжах, университетах.

Литература

1. Алехина С. В. Взаимодействие с родителями в деятельности Психолого-медико-педагогических комиссий. Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: НГПУ. № 6. 2015. С. 128.
2. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2017. 180 с.
3. Бикбулатова А. А., Ковалева М. А., Морозов В. А. Зарубежный опыт инклюзивного образования // Учёные записки. Том 15. № 5. 2016. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://rgsu.net/netcat_files/multifile/5219/UZ_5_2016_V_PChAT_.pdf (дата обращения: 10.01.2023)

4. Вакорина Л. Ю. Инклюзивное образование в России: создание условий реализации // Теория и практика общественного развития. № 5. 2018.

5. Вольская О. В., Флотская Н. Ю., Буланова С. Ю., Усова З. М. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17065> (дата обращения: 12.01.2023)

6. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2013 г. / ред. С. В. Алехина. М.: Буки Веди, 2013. 711 с.

References

1. Alekhina S. V. *Vzaimodejstvie s roditel'nyimi v deyatel'nosti Psihologo-mediko-pedagogicheskikh komissij* [Interaction with parents in the activities of the Psychological, Medical and Pedagogical Commissions]. Siberian Pedagogical Journal. Novosibirsk: NSPU Publ., No. 6. 2015. Pp. 128. (In Russian)
2. Artyushenko N. P. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obucheniya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya sredstvami inklyuzivnogo obrazovaniya: diss. ... kand. ped. nauk* [Organizational and pedagogical conditions for teaching children with disabilities by means of inclusive education: dissertation of Ph.D.]. Tomsk, 2017. 180 p. (In Russian)
3. Bikbulatova A. A., Kovaleva M. A., Morozov V. A. Foreign experience of inclusive education. *Uchenye zapiski* [Uchenye zapiski]. Vol. 15. No. 5. 2016. [Electronic resource]. Mode of access: http://rgsu.net/netcat_files/multifile/5219/UZ_5_2016_V_PChAT_.pdf (accessed: 10.01.2023)

4. Vakorina L. Yu. Inclusive education in Russia: creating conditions for implementation. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development]. No. 5. 2018. (In Russian)

5. Volskaya O. V., Flotskaya N. Yu., Bulanova S. Yu., Usova Z. M. Models for the implementation of inclusive education in the modern world. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2014. No. 6. [Electronic resource]. Mode of access: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17065> (accessed: 12.01.2023)

6. *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 26-28 iyunya 2013 g.* [Inclusive education: practice, research, methodology: collection of materials of the II International Scientific and Practical Conference, June 26-28, 2013 / ed. S. V. Alekhina. Moscow, Buki Vedi Publ, 2013. 711 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Астарханова Нурият Раджабовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия; e-mail: isaevir@yandex.ru

Рабаданова Патимат Магомедовна, кандидат биологических наук, доцент, кафедра безопасности жизнедеятельности и медицины катастроф, Дагестанский государственный медицинский университет, Махачкала, Россия; e-mail: rabadanova1968@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Nuriyat R. Astarkhanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: isaevir@yandex.ru

Patimat M. Rabadanova, Ph. D. (Biology), assistant professor, the chair of Life Safety and Disaster Medicine, Dagestan State Medical University, Makhachkala, Russia; e-mail: rabadanova1968@yandex.ru

Принята в печать 10.02.2023

Received 10.02.2023

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-23-29

Онтогенез становления социальной идентичности младшего школьника

© 2023 **Атаева Д. З.¹, Мугаджирова А. М.², Исаева М. М.^{3, 4}**

¹ Межрегиональный центр профессиональных компетенций, Махачкала, Россия; e-mail: Djama450@yandex.ru,

² Колледж гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям Махачкала, Россия; e-mail: Aida7068@mail.ru

³ Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия; e-mail: mkuchaeva@gmail.com

⁴ Республиканский наркологический диспансер, Махачкала, Россия; e-mail: mkuchaeva@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Целью исследования являлось рассмотреть онтогенез становления социальной идентичности младшего школьника. **Методы.** Анализ педагогической литературы, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент. **Результат.** Интерес автора сконцентрирован на вопросе о сохранении прежних идентичностей, формировании новых, их структуре и динамике. Автором рассмотрен широкий круг исследований, посвященных различным сторонам феномена идентичности личности достаточно обширен, однако, в которых малоизучены остаются многие вопросы, касающиеся особенностей становления идентичности, в условиях общеобразовательного учреждения в частности. **Вывод.** Опираясь на труды исследователей по указанной проблеме, мы пришли к выводу, что процесс отождествления себя с группой происходит у детей быстрее при профильной ориентации образования. То есть можно предположить, что в ситуации большей определённости занятий ребёнка, он может сознательно или подсознательно привязаться к этому делу, а впоследствии и к группе «коллег».

Ключевые слова: онтогенез, становление, социальная идентичность, младший школьник.

Формат цитирования: Атаева Д. З., Мугаджирова А. М., Исаева М. М., Онтогенез становления социальной идентичности младшего школьника // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 23-29. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-23-29

The Ontogenesis of Social Identity Formation of a Young Pupil's Social Identity

© 2023 Jamilya Z. Atayeva ¹, Aida M. Mugajirova ², Marina M. Isaeva ^{3, 4}

¹ Interregional Center of Professional Competence,
Makhachkala, Russia; e-mail: Djama450@yandex.ru

² College of Civil Defense and Emergency Situations
Makhachkala, Russia; e-mail: Aida7068@mail.ru,

³ Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: mkuchaeva@gmail.com

⁴ Republican Narcological Dispensary,
Makhachkala, Russia; e-mail: mkuchaeva@gmail.com

ABSTRACT. The aim of the study was to consider the ontogenesis of the formation of the social identity of a younger student. **Methods.** Analysis of pedagogical literature, generalization, observation, questionnaire, pedagogical experiment. **Result.** The author's interest is focused on the issue of preserving the old identities, the formation of new ones, their structure and dynamics. The author considers a wide range of studies devoted to various aspects of the phenomenon of personal identity is quite extensive, however, in which many questions concerning the peculiarities of identity formation, in particular, in the conditions of a general education institution, remain poorly studied. **Conclusion.** Based on the works of researchers on this problem, we came to the conclusion that the process of identifying oneself with a group occurs faster in children with a profile orientation of education. That is, it can be assumed that in a situation of greater certainty of the child's activities, he may consciously or subconsciously become attached to this case, and subsequently to a group of "colleagues".

Keywords: ontogenesis, formation, social identity, junior high school student.

Format of citation: Ataeva D. Z., Mugajirova A. M., Isaeva M. M. The Ontogenesis of Social Identity Formation of a Young Pupil's Social Identity. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 23-29. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-23-29 (In Russian)

Введение

Идентичность личности является непременным вопросом для множества современных людей, находящихся в условиях нарастающей в обществе тенденции к индивидуализму в форме размытия в сознании человека своей личной принадлежности к чему-либо особенному – идее, традициям, сообществу единомышленников, объединённых положительными устремлениями к улучшению общественной жизни.

В условиях современных социально-экономических изменений в России, когда существует опасность ослабления чувства принадлежности к социуму, необходимо для выживания и самореализации личности, ставится вопрос о сохранении прежних идентичностей, формировании новых, их структуре и динамике.

Темой идентичности занимались российские исследователи И. Кон, Л. И. Шнейдер, А. Ватерман, Ю. В. Ставрополь-

ский, Л. М. Путилова, Е. Т. Соколова, К. М. Гайдар, В. В. Абраменкова, иностранные – Э. Эриксон, Дж. Мид, Ч. Кули, Х. Абельс, Дж. Марсиа, Р. Фогельсон, Г. Брейкуэлл.

Проблемой онтогенеза социальной идентичности личности занимались следующие учёные: Э. Эриксон, Ж. Пиаже, Л. Б. Шнейдер, В. В. Хрусталёва, А. В. Микляева, П. В. Румянцева, Г. Б. Мазилова, Н. Л. Иванова, М. В. Шакурова, Т. В. Шамовская, Е. В. Киселёва, Е. А. Петраш, М. Ю. Кузьмин.

Круг исследований, посвящённых различным сторонам феномена идентичности личности достаточно обширен, но малоизученными остаются многие вопросы, касающиеся особенностей становления идентичности, в условиях общеобразовательного учреждения в частности.

Целью исследования являлось изучить онтогенез становления социальной идентичности младшего школьника.

Методы: анализ педагогической литературы, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Термин «идентификация» был введён в психологию основателем психоанализа З.Фрейдом, который представил идентификацию в качестве защитного механизма психики, заключающемся в осознанной или бессознательной попытке личности стать похожей на другую личность [8, с. 45].

К. Юнг считал «самость», то есть идентичность, главным из описанных им архетипов коллективного бессознательного. Юнг полагал, что младенец почти не обладает ничем своим, а приобщается к психической жизни родителей, прежде всего идентифицирует себя с матерью. Он говорит о врождённом характере состояния «первоначальной идентичности» и способности вхождения индивида в состояние этой идентичности, происходящего в следующей последовательности:

1) несмотря на психическую отделенность матери и ребёнка друг от друга в момент родов, за обоими сохраняется врождённая способность вхождения в состояние первоначальной идентичности;

2) далее состояние идентичности достигается матерью и ребёнком;

3) происходит формирование личностной привязанности;

4) на базе личностной привязанности может возникнуть чувство разлуки [11, с. 65].

А. Адлер объяснял формирование идентичности с помощью теории компенсации, он считал, что главная движущая сила личности – врождённое стремление к превосходству, которое не всегда реализуется из-за психофизиологических особенностей индивидов. Вследствие этих недостатков и неудач человечество переживает чувство неполноценности, для преодоления которого индивид и использует механизм компенсации, вырабатывая свой уникальный стиль жизни, трансформирующийся в идентичность [2, с. 58].

Л. Б. Шнейдер в своей монографии предприняла попытку объединить различные интерпретации идентичности, работая в рамках системного подхода, стараясь выявить динамические связи, особен-

ностей межсистемных и внутрисистемных отношений изучаемого явления [9, с. 74]. В разных направлениях психологии (психоанализе, бихевиоризме, интеракционизме, психосинтезе, социальной психологии и других) созданы свои теории идентичности, что говорит об актуальности продолжения исследования этого явления, но при этом зачастую не раскрывается аспект достижения идентичности. Шнейдер считает, что идентичность человеку не дана, а задана, и что её развитие нужно обсуждать не в терминах «формирования», а терминах «достижения». По мере развития принципа объективности в науке, личное «Я», самость изгоняется из процесса научного познания. Идентичность рассматривается как некий психологический феномен, не имеющий чёткого определения, при этом забывается исключительная принадлежность идентичности самосознанию индивида, формирование и существование этого явления во внутреннем мире человека.

В итоге Шнейдер выводит такое определение идентичности: «...идентичность есть самореферентность (лат. *referre* – сообщать), сообщение – на основе ощущения и осознания уникальности своего бытия и неповторимости личностных свойств самому себе о том, кто «Я» и что является «Моим» при наличии своей принадлежности социальной реальности в форме конкретных жизненных ситуаций» [9, с. 75].

Х. Абельс рассматривает «идентичность» как синоним самосознания индивида. Он пишет о том, что понятие «self» может быть переведено как «идентичность». Возникновение идентичности возможно при условии постоянного и устойчивого взаимодействия импульсивного и рефлексивного «Я». По мнению Абельса, идентичность существует в состоянии постоянного диалога, в котором человек общается с двумя сторонами своей личности – импульсивной и рефлексивной, и, если обе эти стороны «Я» пребывают в гармонии между собой, личность можно считать состоявшейся [1, с. 47].

Идентичность составляет то, что остается постоянным при непрекращающемся изменении и развитии субъекта во всём его жизненном цикле, определяет систему идеалов, ценностей, социальных ролей,

жизненных планов, потребностей индивида. Она выполняет такие важные функции, как организация жизненного опыта в индивидуальное Я личности и как адаптация при сохранении целостности и уникальности опыта субъекта.

Э. Эриксон полагал, что человеку в течение жизни приходится пережить ряд психосоциальных кризисов идентичности. Кризисы идентичности появляются при конфликте сложившегося способа приспособления индивида к обществу и претерпевшей изменения средой существования. Выход из кризиса требует от индивида освободиться от отживших, неактуальных элементов, приспособить их вместе с новыми элементами к имеющейся структуре или отбросить [10, с. 63].

Говоря о норме формирования социальной идентичности, Е. А. Петраш описывает закономерности функционирования социальной идентичности в норме (на структурном уровне социальная идентичность выражается через организацию системы взаимосвязи знаниевого и мотивационно-ценностного компонентов, на генетическом уровне – путём индивидуального развития (этапы формирования идентичности в онтогенезе), на феноменологическом уровне – с помощью системы статусов. Также автор отмечает неоднозначный и противоречивый характер имеющихся в науке исследований социальной идентичности, преобладание констатирующего характера исследований, сосредоточение исследователей на одном из уровней изучения социальной идентичности (структурном, описательном или динамическом) вместо целостного рассмотрения проблемы [7, с. 182-188].

М. Ю. Кузьмин констатирует недостаток научных работ, содержащих анализ динамики идентичности личности в период между младшим школьным и юношеским возрастом [4, с. 54-66]. На основе своих исследований автор предполагает при формировании идентичности наличие у младших школьников и подростков кризисных проявлений, требующих дальнейшего изучения.

Подводя итог, можно сказать, что идентичность означает представление человека о самом себе, как уникальной личности, принадлежащей социальной реальности в форме конкретных жизненных ситуаций.

Говоря о становлении образа «взрослого» в современных условиях жизни, Микляева и Румянцева подчёркивают проблемы, могущие при этом возникнуть: «утрата чётких социальных границ возрастных этапов, поляризация норм поведения детей и взрослых, стремление общества к воспроизводству взрослости как приоритетному модусу развития человека» [6, с. 129-133]. Также, из-за низкого проявления представлений у детей об ответственности взрослых, авторы предлагают основным направлением социально-психологического сопровождения взросления сделать формирование у детей гармоничного образа «взрослого», в котором его права и обязанности уравновешены.

Полученные А. В. Микляевой и П. В. Румянцевой результаты показывают, что городская идентичность имеет небольшое значение для испытуемых, в частности она в их сознании обнаруживается в двух аспектах – соблюдения культурных традиций и моральных норм и прав и возможностей при получении юридической, экономической помощи от государства. Этот вид идентичности актуализируется при взаимодействии с незнакомыми людьми – человек анализирует насколько встреченный незнакомец (из того же города или иногородний) соответствует сложившемуся в сознании образу правильного горожанина и решает ассоциировать себя с ним или нет. Также здесь имеют значение городские роли продавец, покупатель, работодатель, чиновник, учитель, ученик, сторож, дворник, сотрудник полиции, врач и прочие [6, с. 22-42].

Т. В. Шамовская отмечает следующие тенденции изменения модели социализации личности в российском обществе:

- 1) отсутствие четких норм социализированности в российском социуме;
- 2) существенная трансформация нормативов социализации из-за переориентации социума на новые идеалы.

Вследствие этих тенденций меняется специфика протекания социализационных процессов в российском социуме: существует система включения личности в социум, сформированная за долгий период истории, но эта система по многим аспектам не устраивает и противоречит сознанию, взглядам, представлениям моло-

дѣжи, активно включенной в информационные процессы.

Н. Л. Иванова выделила следующие компоненты в структуре идентичности:

1) содержательный, когнитивный компонент социальной идентичности подразумевает конструирование целостного когнитивно-мотивационного образования в динамичном взаимодействии, социальном сравнении и активном построении социальной реальности;

2) ценностно-мотивационный компонент подразумевает актуализацию конкретной мотивации, поддерживающей личность в определенных рамках идентификации и придающей направление поиску своего места в социуме;

3) оценочный компонент выступает в виде основных систем оценок социума индивида, при помощи которых он классифицирует объекты окружающего пространства [3, с. 6].

В своих работах Н. Л. Иванова представляет социальную идентичность как социокультурно обусловленную, активно преобразуемую часть личности, способствующую эффективной ориентировке в социуме и созданию перспективы саморазвития. Компоненты идентичности устойчиво связаны друг с другом, обеспечивая самоцелостность и самоотжественность идентичности.

По мнению Г. Б. Мазиловой, в структуре социальной идентичности нужно особо выделять гражданские, этно-локальные и деятельностные показатели идентичности: они имеют наибольшую информативность и значимость для раскрытия особенностей динамики идентичности. Здесь автор отмечает прямую зависимость увеличения значимости этнической культуры, экономических символов и достижений от стабилизации общественной жизни [5, с. 4].

Обязательным условием истинной социальной идентификации с принятием личной ответственности выступает осознанная интеграция индивида в социальную группу на основе общности ценностей и целей, сопереживания или творческого дела, значимого для всех. Можно сказать, что человек достиг произвольной

самоидентификации, когда он актуализирует свой позитивный идеал самореализации, реализует свой творческий потенциал, стремится совершенствовать свою личность как активного участника общения и взаимодействия.

В результате своего двухлетнего исследования М. Ю. Кузьмин выявил следующие тенденции формирования идентичности у младших школьников, подростков и юношества, являющиеся особенностями прохождения кризиса идентичности в разные возрастные периоды: младший школьный возраст показал наибольшую динамику идентичности, что может объяснить относительная нестабильность и большая скорость, с которой изменяется социальный статус ребёнка в этот период его жизни; у младших школьников и подростков постепенно повышается роль социального компонента идентичности, в то время как личностный компонент остаётся неизменным или снижается [4, с. 54].

Вывод

Итак, онтогенез социальной идентичности личности имеет следующие особенности:

- формирование социальной идентичности начинается в дошкольном возрасте – стадия разграничения социальных ролей на свои и чужие, идентификация себя со значимой группой и противопоставление себя «внешним» группам;

- во взрослом возрасте идентичность снижает свою актуальность, останавливаясь на небольшом наборе определённых социальных ролей;

- в пожилом возрасте социальная идентичность становится значимой для личности, так как происходит переосмысление всей жизни, а также своего возрастного, профессионального и социально-экономического статуса;

- процесс отождествления себя с группой происходит у детей быстрее при профильной ориентации образования. То есть можно предположить, что в ситуации большей определённости занятий ребёнка, он может сознательно или подсознательно привязаться к этому делу, а впоследствии и к группе «коллег».

Литература

1. Абельс Х. Интеракция, идентификация, презентация. Введение в интерпретативную социологию / под ред. Н. А. Головина; пер. с нем. СПб.: Алетейя, 2000. 265 с.
2. Адлер А. Наука жить. Комплекс неполноценности и комплекс превосходства. Киев: Port-Royal, 1997. 400 с.
3. Иванова Н. Л. Психологическая структура социальной идентичности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2003. 15 с.
4. Кузьмин М. Ю. Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dinamiki-identichnosti-mladshihshkolnikov-podrostkov-i-lits-yunosheskogo-vozrasta>. Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 54-66 (дата обращения: 28.04.2017).

5. Мазилова Г. Б. Динамика социальной идентичности в меняющихся общественных условиях: автореф. дисс. ... канд. наук. Ярославль, 2006. 17 с.
6. Микляева А. В., Румянцева П. В. Структура социальной идентичности личности: возрастная динамика. Вестник ТГПУ. 2009. № 5. С. 129-133.
7. Петраш Е. А. Нарушение социальной идентичности при зависимости от курительных смесей. Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». 2015. № 1. С. 125-129.
8. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я». М.: Азбука-Аттикус, 2003. 192 с.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Серия: Библиотека зарубежной психологии. М.: Флинта, 2006. 342 с.
11. Юнг К. Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 300 с.

References

1. Abels H. *Interakciya, identifikaciya, prezentaciya. Vvedenie v interpretativnuyu sociologiyu* [Interaction, identification, presentation. Introduction to interpretive Sociology]; edited by N. A. Golovin; translated from German. St. Petersburg: Aleteya, 2000. 265 p. (In Russian)
2. Adler A. *Nauka zhit'. Kompleks nepolnocennosti i kompleks prevoskhodstva* [The science of living. Inferiority complex and superiority complex]. Kiev: Port-Royal Publ., 1997. 400 p. (In Russian)
3. Ivanova N. L. *Psihologicheskaya struktura social'noj identichnosti: avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk* [Psychological structure of social identity: abstract. dis. ... Doctor of Psychological Sciences]. Yaroslavl: P. G. Demidov YSU Publ., 2003. 15 p. (In Russian)
4. Kuzmin M. Yu. *Osobennosti dinamiki identichnosti mladshih shkol'nikov, podrostkov i lic yunosheskogo vozrasta* [Features of the identity dynamics of younger schoolchildren, adolescents and young people]. Siberian Psychological Journal. 2016. No. 62. Pp. 54-66. [Electronic resource]. Mode of access: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dinamiki-identichnosti-mladshihshkolnikov-podrostkov-i-lits-yunosheskogo-vozrasta> (accessed: 28.04.2017).
5. Mazilova G. B. *Dinamika social'noj identichnosti v menyayushchihsya obshchestvennyh usloviyah: avtoref. diss. ... kand. nauk* [Dynamics

- of social identity in changing social conditions: Author's abstract of Ph.D.]. Yaroslavl, 2006. 17 p. (In Russian)
6. Miklyaeva, A.V., Rumyantseva P.V. *Struktura social'noj identichnosti lichnosti: voznrastnaya dinamika* [The structure of social identity of a person: age dynamics]. Bulletin of TSPU. 2009. No. 5. Pp. 129-133. (In Russian)
7. Petrash E. A. *Narushenie social'noj identichnosti pri zavisimosti ot kuritel'nyh smesej. Kurskij nauchno-prakticheskij vestnik «Chelovek i ego zdorov'e»* [Violation of social identity in dependence on smoking mixtures]. Kursk Scientific and practical Bulletin "Man and his health". 2015. No. 1. Pp. 125-129. (In Russian)
8. Freud Z. *Psihologiya mass i analiz chelovecheskogo «YA»* [Psychology of the masses and analysis of the human "I"]. Moscow: ABC-Atticus Publ., 2003. 192 p. (In Russian)
9. Schneider L. B. *Professional'naya identichnost': monografiya* [Professional identity: monograph]. Moscow: MOSU Publ., 2001. 272 p. (In Russian)
10. Erickson E. *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: youth and crisis]. Series: Library of Foreign Psychology. Moscow: Flint Publ., 2006. 342 p. (In Russian)
11. Jung K. G. *Arhetip i simvol* [Archetype and symbol]. Moscow: Renaissance Publ., 1991. 300 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Атаева Джамиля Зиявдиновна, кандидат педагогических наук, специалист учебно-методического отдела, Межрегиональный центр профессиональных компетенций, Махачкала, Россия; e-mail: Djama450@yandex.ru

Мугаджирова Аида Магомедсултановна, старший преподаватель, Колледж гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям, Махачкала, Россия; e-mail: Aida7068@mail.ru

Исаева Марина Магомедовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет; специалист по социальной работе, Республиканский наркологический диспансер, Махачкала, Россия; e-mail: mkuchaeva@gmail.com

Принята в печать 10.02.2023

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Jamilya Z. Atayeva, Ph. D. (Pedagogy), specialist of the educational and methodological Department, Interregional Center of Professional Competencies, Makhachkala, Russia; e-mail: Djama450@yandex.ru

Aida M. Mugajirova, senior lecturer, College of Civil Defense and Emergency Situations, Makhachkala, Russia; e-mail: Aida7068@mail.ru

Marina M. Isaeva, Ph. D. (Pedagogy), senior lecturer, the chair of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University; specialist in social work, Republican Narcological Dispensary, Makhachkala, Russia; e-mail: mkuchaeva@gmail.com

Received 10.02.2023

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 372.851
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-29-34

Развитие критического мышления при обучении математике через контрпримеры

©2023 **Гаджимурадов М. А.¹, Гаджиева З. Д.¹, Гаджимурадов Б. М.²**

¹ Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: algebra_2014@yandex.ru,
gadzhieva zulfyaa@mail.ru

² Пятигорский государственный лингвистический университет,
Пятигорск, Россия; e-mail: algebra_2014@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – изучить возможность развития критического мышления учащихся при обучении математике через построение контрпримеров. **Методы.** Комбинированные аналитико-синтетические методы, математические методы обработки информации. **Результат.** Авторами подобраны типы задач и построены контрпримеры, способствующие формированию и развитию критического мышления учащихся. **Вывод.** Формирование умений построить контрпримеры, опровергающие утверждения или предложения является важной составляющей критического мышления учащихся.

Ключевые слова: критическое мышление, контрпримеры, правильный тетраэдр, зеркально-поворотное отображение.

Формат цитирования: Гаджимурадов М. А., Гаджиева З. Д., Гаджимурадов Б. М. Развитие критического мышления при обучении математике через контрпримеры // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023 Т. 17. № 1. С. 29-34. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-29-34

Development of Critical Thinking in Teaching Mathematics Through Counterexamples

© 2023 Madrid A. Gadzhimuradov ¹, Zulfiya Dzh. Gadzhieva ¹,
Bakhtiyar M. Gadzhimuradov ².

¹ Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: algebra_2014@yandex.ru,
gadzhieva zulfiyaa@mail.ru

² Pyatigorsk State University,
Pyatigorsk Russia; e-mail: algebra_2014@yandex.ru

ABSTRACT. The aim is to study the possibility of developing students' critical thinking when teaching mathematics through the construction of counterexamples. **Methods.** Combined analytical and synthetic methods, mathematical methods of information processing. **Result.** The author has selected the types of tasks and constructed counterexamples that contribute to the formation and development of students' critical thinking. **Conclusion.** The formation of skills to construct counterexamples that refute statements or suggestions is an important component of students' critical thinking.

Keywords: critical thinking, counterexamples, correct tetrahedron, mirror-rotating mapping.

For citation: Gadzhimuradov M. A., Gadzhieva Z. Dzh., Gadzhimuradov B. M. Development of Critical Thinking in Teaching Mathematics Through Counterexamples. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp.29-34. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-29-34 (In Russian)

Введение

В процессе поиска истины рассматриваются различные варианты, осуществляется конвергентное и критическое мышление.

Конвергентное мышление характеризуется сведением вместе или синтезом информации и знаний, сосредоточением на решении проблемы. Часто связано с решением задач, особенно с проблемами, которые имеют только одно правильное решение [4].

Критическое мышление – когнитивная стратегия, которая состоит в значительной степени из непрерывной проверки и испытания возможных решений относительно того, как выполнить определенную работу. Критическое мышление часто связывают с творческим мышлением. Их различие заключается в том, что творчество связано новыми инсайтами и решениями, в то время как критическое мышление выполняет функции проверки имеющихся идей и решений на наличие недостатков или ошибок.

Умение находить примеры, иллюстрирующие понятия или доказывающие утверждение, либо контрпримеры, опровергающие предложения, являются важными компонентами критического мыш-

ления. Результат анализа, проводимого с помощью примеров или контрпримеров, не должен быть для учащихся заранее известным. В такой деятельности нет шаблонности и формализма.

Использованию в обучении примеров и контрпримеров посвящены работы многих отечественных методистов – математиков В. Г. Болтянского, В. М. Брадиса, А. Г. Мордковича, А. А. Столяра и зарубежных авторов: Л. Берса, Б. Гелбаума, Э. Э. Моиза, Ф. Л. Даунса и др. [3].

Цель и методы исследования

Рассмотрим один из методов эвристической деятельности обучающихся – формирование умений построения контрпримеров на уроках математики. Контрпримеры часто используются эффективно в тех случаях, когда учащиеся владеют несколькими методами решения задач, для опровержения неперспективных вариантов поиска. Деятельность обучающихся по построению контрпримеров следует формировать и развивать на различных типах задач по математике. Наибольший эффект контрпримеров достигается в тех случаях, когда формулируются два утверждения, в которых условие и заключение переставлены местами. Появление контрпримеров должно быть в естественной ситуации, т.

е. когда истинность утверждения неизвестна учащимся. Поэтому ученикам следует предлагать цикл задач на выдвижение гипотезы и ее доказательство или опровержение.

Исследование психологических основ деятельности обучающихся при построении контрпримеров показывает, что деятельность учащихся проходит пять фаз творческого решения: фаза выдвижения гипотезы; фаза собирания материала, накопления знаний; фаза инкубации, созревания; фаза озарения, инсайта; фаза доказательства справедливости построения контрпримера [4].

Формирование умения построения контрпримеров стимулирует склонность к рискованному поведению, стремление учащихся к принятию самостоятельного решения. Происходит тренировка в проектировании возможных гипотез, т. е. контрпример становится источником новых гипотез. Система действий на развитие умений составления контрпримеров должна предусматривать продуктивный метод обучения на простейших задачах. Важным условием развития творчества учащихся является совместная исследовательская деятельность с преподавателем. Она возможна в ситуации, когда решается задача, ответ на которую не знает ни учащийся, ни преподаватель. В этих условиях задача из учебной превращается в научную [4].

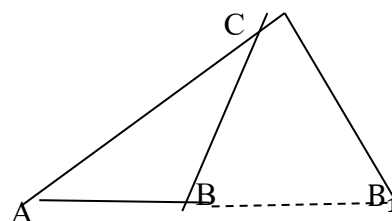
Следует отметить двойственный процесс мышления при построении контрпримеров. С одной стороны, предпринимаются попытки к доказательству сформулированного утверждения, а с другой стороны, разыскиваются примеры, опровергающие это утверждение. В большинстве случаев только сильные учащиеся, воспринимая этот процесс в целостности, находят правильное решение, т.к. продвигаясь в обоих направлениях можно найти правильное решение [1]. Невозможность доказать некоторый простой факт в построенной цепочке доказательства приводит к искомому контрпримеру.

Результаты и их обсуждение

Интересных контрпримеров, играющих познавательную и развивающую роль, не так уж много. Во-первых, это известные математические ошибки в доказательствах, и искусственно созданные авторами, чтобы привлечь внимание к области применения рассматриваемых операций, функций. Во-вторых, это фундамен-

тальные примеры, подчеркивающие, что теорема доказана для конкретного класса объектов.

В учебнике И. Ф. Шарыгина [7] изучается интересный и поучительный контрпример «равенства» треугольников по трем элементам, среди которых даны две стороны, т. е. по двум сторонам и углу, противолежащему одной из них.



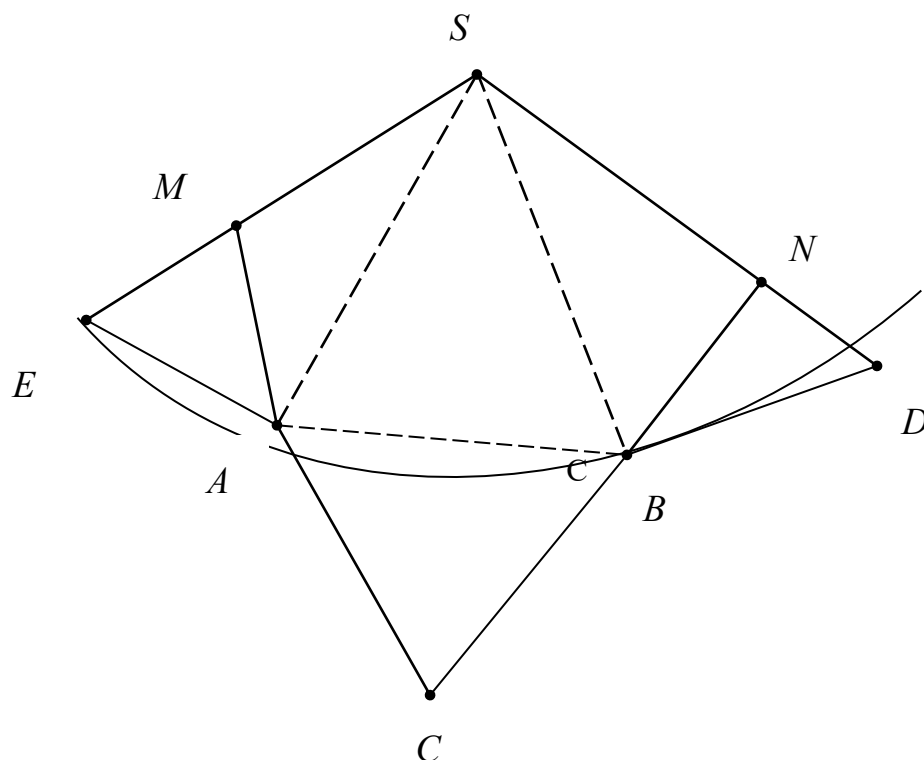
В треугольниках ACB , ACB_1 сторона AC является общей, стороны BC и B_1C равны, угол A является общим, но треугольники, вообще говоря, не равны.

Для учащихся следует показать анализ этого контрпримера. Во-первых, треугольник по двум сторонам и углу, противолежащему одной из этих сторон, не всегда можно построить или можно построить, но существует одно или два решения. Во-вторых, из теоремы синусов получаем уравнение для определения второго противоположного угла, которое либо не разрешимо, либо существует одно, два решения (имея в виду углы треугольника, меньше развернутого угла).

А существуют ли подобные контрпримеры для тетраэдра?

Задача. Основанием пирамиды $ABCS$ является правильный треугольник ABC . Плоские углы при вершине S пирамиды равны. Является ли пирамида правильной?

Два способа решения этой проблемы предложены в [6]. Ответ зависит от величины угла при вершине пирамиды. Рассмотрим самую простую идею решения этой проблемы. Проведем произвольную дугу окружности с центром S . На дуге отложим последовательно три равных произвольных дуги и построим равные хорды EA , AB , BD . Получим равносторонний треугольник ABC . Многоугольник $SE-ABC-D$ является разверткой правильной пирамиды и удовлетворяет условию задачи. Точки E , C , D отождествляются при склеивании.



Если величина угла ASB меньше 60° , то существуют точки M, N такие, что $AM=AE=BN$. Многоугольник $SMACBN$ может определить и другую развертку неправильной пирамиды, у которой основание ABC равносторонний треугольник и углы при вершине S равны между собой. Точки M, C, N отождествляются при склеивании. Если величина угла при вершине пирамиды больше или равна 60° , то вторую развертку построить невозможно.

Следует отметить, что если вершина S правильной пирамиды приближается к основанию, то угол стремится к 120° . Поэтому существует естественное ограничение: $\alpha < 120^\circ$.

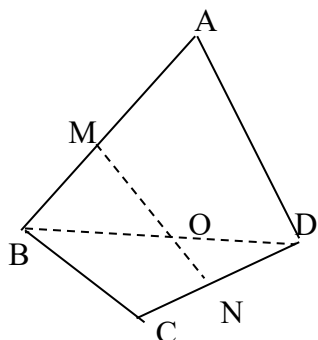
Формула Эйлера устанавливает связь в любом треугольнике между радиусом R описанной окружности, радиусом r вписанной окружности и расстоянием d между центрами этих окружностей. Обобщив этот результат для произвольного тетраэдра, французский математик Дюранд получил формулу $d^2 = (R + r)(R - 3r)$, где R и r – соответственно радиусы описанной и вписанной сфер, а d – расстояние между их центрами [5].

На Соросовской конференции учителей математики в Санкт-Петербурге в январе 1996 г. профессор М. Б. Балк заявил,

что формула Дюранда не выполняется [2]. Этот факт был доказан с помощью компьютера. После этого появляется естественное желание усовершенствовать формулу. Доказано следующее утверждение: для произвольного тетраэдра не существует никакой единой формулы вида $d = f(R, r)$, связывающей радиус описанной сферы, радиус вписанной сферы и расстояние между центрами этих сфер.

Следует отметить, что появление выражения $R - 3r$ в приведенной выше формуле является естественным. Действительно, в правильном тетраэдре отрезки, соединяющие вершины тетраэдра с центрами противоположных граней, пересекаются в одной точке, в центре правильного тетраэдра. Центр правильного тетраэдра делит эти отрезки в отношении $3:1$, считая от вершины. Центр тетраэдра является центром описанной и вписанной сфер, а $d = 0$, $R - 3r = 0$ и формула справедлива в этом случае.

Построим контрпример для этой формулы. Рассмотрим тетраэдр $ABCD$, в котором AB и CD – два равных отрезка на двух перпендикулярных скрещивающихся прямых [6].



Пусть M и N соответственно середины отрезков AB и CD, MN – общий перпендикуляр AB и CD, $MN = 2b$, $AB = 2a$, O – середина отрезка MN.

Рассмотрим зеркальный поворот f тетраэдра, состоящий из поворота вокруг прямой MN на 90° и симметрии относительно плоскости, проходящей через точку O и перпендикулярной к прямой MN. Отображения f, f^2, f^3, f^4 оставляют точку O на месте, точку A переводят последовательно в точки D, B, C, A, а грань ABD последовательно в другие грани тетраэдра.

Преобразованный тетраэдр можно назвать зеркально-поворотным, так как он совмещается с собой при этих отображениях. Отсюда следует, что точка O равноудалена от вершин тетраэдра и от граней тетраэдра, т. е. она является центром описанной и вписанной сфер. Радиус описанной сферы равен $R = \sqrt{a^2 + b^2}$. Радиус вписанной сферы равен $r = \frac{ab}{\sqrt{a^2 + 4b^2}}$. Величина $R - 3r$ для зеркально-поворотного тетраэдра тогда и только тогда обращается в нуль, когда $a = 2b$, т. е. для правильного тетраэдра.

Отметим, что если значение a фиксировано для зеркально-поворотного тетраэдра, а значение b неограниченно возрастает, т. е. $b \rightarrow \infty$ и указанная формула не выполняется.

Выводы

Систему действий на развитие умений составлять контрпримеры необходимо сформировать на простейших задачах и эти действия являются важным компонентом критического мышления.

Литература

1. Гаджимурадов М. А., Абасов Ш. М., Элипханов А. В. Формирование умений, лежащих в основе критического мышления, в условиях реализации системно-деятельностного подхода к образованию. Балтийский гуманитарный журнал. Е. 6. № 1 (18). 2017. С. 86-89.
2. Балк М. Б., Болтянский В. Г. Геометрия масс. М.: Наука, 1987. 160 с.
3. Брадис В. М., Минковский В. Л., Харчева А. К. Ошибки в математических рассуждениях. М.: Просвещение, 1962. 192 с.

4. Курдюмова Н. А. Методические функции примеров и контрпримеров в обучении математике: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. М.:1990.
5. Пойа Д. Математика и правдоподобные рассуждения. М.: Наука, 1975. 464 с.
6. Совертков П. И. Обсуждаем проблему Дюранда // Математика в школе. 1998. № 3. С. 84-86.
7. Шарыгин И. Ф. Геометрия 7-9 классы. М.: Дрофа, 1998. 464 с.

References

1. Gadzhimuradov M. A., Abasov Sh. M., Elipkhanov A. V. *Formirovanie umenij, lezhashchih v osnove kriticheskogo myshleniya, v usloviyah realizacii sistemno-deyatelnostnogo podhoda k obrazovaniyu* [Formation of skills underlying critical thinking in the context of the implementation of a system-activity approach to education]. Baltic Humanitarian Journal, E. 6. No. 1 (18). 2017. Pp. 86-89. (In Russian)
2. Balk M. B., Boltiansky V. G. *Geometriya mass* [Geometry of masses]. Moscow: Nauka Publ., 1987. 160 p. (In Russian)
3. Bradis V. M., Minkovsky V. L., Kharcheva A.K. *Oshibki v matematicheskikh rassuzhdeniyah* [Errors in mathematical reasoning]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1962. 192 p. (In Russian)

4. Kurdyumova N. A. *Metodicheskie funktsii primerov i kontrprimerov v obuchenii matematike* [Methodological functions of examples and counterexamples in teaching mathematics: Author's abstract of Ph. D. (Pedagogy)]. Moscow:1990. (In Russian)
5. Poya D. *Matematika i pravdopodobnye rassuzhdeniya* [Mathematics and plausible Reasoning]. Moscow: Nauka Publ., 1975. 464 p. (In Russian)
6. Sovertkov P. I. *Matematika v shkole* [Math at school]. Discussing the Durand problem. 1998. No. 3. Pp. 84-86. (In Russian)
7. Sharygin I. F. *Geometriya 7-9 klassy* [Geometry 7-9 classes]. Moscow: Bustard Publ., 1998. 464 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гаджимурадов Мадрид Абдуллаевич, кандидат физико-математических наук, профессор, кафедра высшей математики, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: algebr2014@yandex.ru

Гаджиева Зульфия Джамалдиновна, кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: gadzhieva.zulfiyaa@mail.ru

Гаджимурадов Бахтияр Мадридович, кандидат экономических наук, доцент, кафедра информационно-коммуникационных технологий, математики и информационной безопасности, Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия; e-mail: algebra_2014@yandex.ru

Принята в печать 20.01.2023

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Madrid A. Gadzhimuradov, Ph. D. (Physical and Mathematical Sciences), Professor, the chair of Higher Mathematics, Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: algebra_2014@yandex.ru

Zulfiya Dzh. Gadzhieva, Ph. D. (Physical and Mathematical Sciences), associate professor, the chair of Higher Mathematics, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: gadzhieva.zulfiyaa@mail.ru

Bakhtiyar M. Gadzhimuradov, Ph. D. (Economic Sciences), associate professor, the chair of Information and Communication Technologies, Mathematics and Information Security, Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia; e-mail: algebra_2014@yandex.ru

Received 20.01.2023

Педагогические науки / Pedagogical Science

Оригинальная статья / Original Article

УДК 37

DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-34-40

О необходимости курса интеграционного менеджмента в образовательном процессе в теологическом вузе

© 2023 **Гамидумаев Б. Н.^{1, 2}, Гамидумаев Р. Б.³**

¹ Дагестанский гуманитарный институт, Махачкала, Россия; e-mail: bukar85@mail.ru

² Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: bukar85@mail.ru

³ Дагестанский государственный технический университет, Махачкала, Россия; bukar_85@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель исследования – обосновать необходимость внедрения в теологический образовательный процесс курса интеграционного исламского менеджмента, ориентированного на повышение уровня знаний и умений обучающихся исламских вузов по управлению исламскими объектами. **Методы:** анализ, обобщение, наблюдение. **Результат.** Данный образовательный курс направлен на овладение новыми управленческими знаниями, которые ранее не имели места в практике преподавания. Авторы статьи обосновывают необходимость изучения «исламского менеджмента» в современных условиях как возможности ускорения, совершенствования и эффективного управления системами и объектами исламской многосторонней экономики. Авторы также формулируют и представляют понятийный аппарат светского и исламского управления, а также предлагают некоторые рекомендации по эффективной реализации данного курса в исламских университетах. **Вывод.** В соответствии с национальными интересами Российское государство, помимо подготовки современных управленцев через

светское образование, остро нуждается в подготовке управленцев через исламские вузы для объектов исламских учреждений.

Ключевые слова: исламский менеджмент, управление, интеграция, теология, процесс, образование.

Формат цитирования: Гамидуллаев Б. Н., Гамидуллаев Р. Б. О необходимости курса интеграционного менеджмента в образовательном процессе в теологическом вузе // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 34-40. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-34-40

The Need for an Integration Management Course in the Educational Process in Theology

© 2023 Bukar N. Gamidullaev^{1, 2}, Rami B. Gamidullaev³

¹Dagestan Institute of Humanities,
Makhachkala, Russia; e-mail: bukar85@mail.ru

²Dagestan State University,
Makhachkala, Russia; e-mail: bukar85@mail.ru

³Dagestan State Technical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: bukar_85@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the study is to substantiate the need to introduce an integrated Islamic management course into the theological educational process, aimed at improving the level of knowledge and skills of students of Islamic universities in the management of Islamic objects. **Methods:** analysis, generalization, observation. **Result.** This educational course is aimed at mastering new managerial knowledge that previously had no place in teaching practice. The authors of the article substantiate the need to study "Islamic management" in modern conditions as an opportunity to accelerate, improve and effectively manage the systems and objects of the Islamic multilateral economy. The authors also formulate and present the conceptual apparatus of secular and Islamic governance, as well as offer some recommendations for the effective implementation of this course in Islamic universities. **Conclusion.** In accordance with national interests, the Russian state, in addition to training modern managers through secular education, is in dire need of training managers through Islamic universities for facilities of Islamic institutions.

Keywords: Islamic management, management, integration, theology, process.

For citation: Gamidullaev B. N., Gamidullaev R. B. The Need for an Integration Management Course in the Educational Process in Theology. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 34-40. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-34-40 (in Russian)

Введение

В настоящее время коренные изменения происходят в исламском управлении так же, как в управлении всеми другими сферами человеческой деятельности. В период инновационного развития общества назрела настоятельная необходимость в обучении студентов факультетов теологии основам исламского менеджмента.

Менеджмент и любая управленческая деятельность во всем многообразии различных аспектов функционирования занимает особое место в исламской среде управления. К ней причастны все объекты духовного управления, их структурные подразделения (исламские учебные

заведения, мечети, благотворительные фонды и т. д.), где принимаются управленческие решения, и сотрудники духовного управления. И от того, насколько своевременно, оперативно и компетентно принимаются управленческие решения, будет зависеть состояние, функционирование и развитие объекта управления в настоящем и будущем.

В основе управления и менеджмента лежит система и организационная правовая форма управляемого объекта, которая определяет основу, способы и методы управления, а так как она сама подвержена непрерывному изменению, то и совершенствование принципов, методов и ме-

ханизмов управления – процесс непрерывный [2].

Как известно, наука управления и менеджмент как ее составная часть развивались и совершенствовались на протяжении многих веков, прежде чем стать самостоятельной сферой знания и науки в светском понимании. С нашей точки зрения, настало время изучения и развития неисследованной исламской науки управления.

Полагаем, что назрела необходимость определить научные основы исламского менеджмента, исходя из наших реалий и традиций и опираясь на историю развития теории и практики доисламского, исламского и послеисламского периодов. В связи с этим нами был создан учебник «Исламский менеджмент» по обучению основам управления в исламских вузах. Его создание вызвано необходимостью эффективного и динамичного научного управления исламскими объектами. В реальной жизни на исламских объектах, так или иначе, осуществляется управление, но проблема заключается в том, что мобильность и результативность принятия решений можно увеличить многократно, используя элементы науки управления. Учебник в первую очередь адресован тем, кто верит в необходимость исламского менеджмента.

Ученые тех государств, где имеет место исламское управление на государственном уровне, проводят исследования и делают попытки разработать соответствующие основы исламского менеджмента. Пока эти работы носят исследовательский характер, и они будут, на наш взгляд, принципиально отличаться от тех основ исламского менеджмента, которые мы предусматриваем в нашей работе, опираясь на традиционный ислам.

Предлагаемый авторами учебник «Исламский менеджмент» является первой попыткой аккумуляции и систематизации знаний в данной области. Он содержит большой обобщающий материал по исламскому управлению, по общей интеграционной практике применения менеджмента.

Нам представляется, что настоящий учебник сыграет заметную роль в подготовке специалистов высокого уровня не только на факультетах теологии, но по другим направлениям исламского образо-

вания. Примером является Дагестанский гуманитарный институт, где дисциплина «Исламский менеджмент» уже включена в программу обучения на теологическом факультете.

Цель исследования – обосновать необходимость внедрения в теологический образовательный процесс курса интеграционного исламского менеджмента, ориентированного на повышение уровня знаний и умений обучающихся исламских вузов по управлению исламскими объектами.

Исследование основывается на общенаучной методологии, которая предусматривает применение системного подхода к решению проблем. Основой данной работы являются аналитические, исследовательские, учебно-методические материалы, а также материалы отечественных и зарубежных ученых по проблемам образования и управления. Методами служат анализ, обобщение, наблюдение.

Результаты и обсуждение

Ключевые термины нашего исследования – это интеграция, теология и исламский менеджмент.

Под интеграцией обычно понимают результативный процесс восполнения, объединения и развития разрозненных частей и элементов с интенсивной взаимосвязью в нечто системное и целое с сохранением их определённой автономности, ориентированное на более прогрессивное развитие и управление. В нашей работе речь идет об объединении, взаимодействии, восполнении разрозненных частей светской и исламской науки управления в единую систему исламского менеджмента.

Теология, или Богословие, – совокупность религиозных доктрин о сущности и действии Бога; наука о религиозном учении, раскрытие его догматов, обычаев, устоев, систематическое изложение и истолкование какого-либо религиозного учения – представляет собой комплекс дисциплин, занимающихся изучением, изложением, обоснованием и защитой вероучения о Боге, его деятельности в мире и его откровении, а также связанных с ним учениях о нравственных нормах и формах Богочитания.

Научной специальностью теология была признана в России решением ВАК в 2015 году. Специальность раскрывает содержание теологии, её базовые разделы,

изучает источники теологического знания, основы вероучения и религиозных обрядов, исторические формы и практическую деятельность религиозной организации, её служение, культурное наследие в различных контекстах [9]

Теология отличается от религиоведения и философии религии тем, что старается обосновать и защитить вероучение о Боге и Его откровении.

Теология выступает научным обоснованием религиозного мировоззрения, которое существует в разных формах и вариантах, в разных странах, на разных языках, в различных культурных традициях.

Прежде, чем дать определение исламского менеджмента, обратимся к общему пониманию менеджмента. Это слово английский язык заимствовал из латинского: «manus» по-латыни означает «рука». Отсюда термин «менеджмент» буквально означает «руководство людьми».

Слово «менеджмент» относительно недавно вошло в русский язык, и оно не является точным синонимом русскому термину «управление». Менеджмент – узкое понятие, в основном связанное с управлением человеком (менеджером) группой людей.

Термин «управление» многие исследователи рассматривают как совокупность скоординированных действий или мероприятий, направленных на достижение поставленных конкретных целей. Другие исследователи понимают управление как руководство людьми и такое использование различных средств, которое позволяет решать определенные задачи самым результативным путем.

В светском понимании термин «менеджмент» имеет несколько значений, например:

1) менеджмент – это научная и учебная дисциплина, которая посвящена проблемам, которые возникают при управлении людьми, и рассматривается как одна из экономических наук и исследовательских направлений;

2) менеджмент – это многогранный вид трудовой деятельности, в результате которого осуществляется процесс управления или ряд последовательных действий от постановки цели до ее достижения;

3) менеджмент – процесс, предполагающий выполнение определенных таких функций, как прогнозирование, планиро-

вание, создание организационных структур, командование, координация, стимулирование (мотивация) деятельности, контроль и анализ; для реализации той или иной функции применяют различные методы [7].

Все рассмотренные термины «менеджмента», а их можно привести еще больше, не противоречат друг другу, а, наоборот, тесно связаны между собой и раскрывают разные стороны обсуждаемого понятия.

Исламскому менеджменту тоже можно дать различные определения, в зависимости от подхода к управлению. Синонимом слову «менеджмент» в исламе может служить слово «рушд» (сознание, благоразумие), означающее достоинство и способность сохранять и правильно использовать жизненные средства и капитал, тогда как управление людьми представляет собой искусство мобилизации и оптимальной организации человеческих кадров, контроля над ними и их применения

Зрелость (зрелость личности) на национальном уровне (рушд) означает достоинство и способность нации применять и использовать такие факторы, как природные ресурсы, культурный и человеческий капитал. В шариате, если человек не достиг зрелости, то есть не способен определять, что для него хорошо и целесообразно, и не может правильно использовать свои природные и культурные ресурсы, придут другие народы и станут им руководить, в некотором роде подвергать его эксплуатации, делая это открыто (как при старом колониализме) или тайно (как при современном неоколониализме).

Итак, под исламским менеджментом мы понимаем такое управление, которое на практике, в процессе осуществления деятельности и постановки целей, учитывает социальную справедливость, а его конечной целью является обретение довольства Всевышнего, тогда как служение народу рассматривается в нем как один из видов поклонения.

Исламский менеджмент – это власть и покровительство Аллаха над людьми, ведь только такая власть, истоком которой является Бог, обладает легитимностью.

Исламский менеджмент представляет собой искусство и науку правильного применения людей и возможностей для достижения корпоративных целей таким

образом, чтобы они не противоречили шариатским нормам.

Как следует из определений исламского менеджмента, это понятие отражает основные функции управления, как и в светской системе управления. Отличительной особенностью является наличие акцента преимущественно религиозного и Божественно-духовного составляющего.

На основе нашего исследования и опыта преподавания в Дагестанском гуманитарном институте дисциплины «Исламский менеджмент», попробуем сформулировать некоторые рекомендации для совершенствования теологического образования и эффективной реализации курса.

В первую очередь необходимы готовность к изменениям и преодолению трудностей, прежде всего, со стороны как руководства вуза, преподавателей, так и обучающихся.

Немаловажную роль играет подготовка или переподготовка действующих преподавателей на основе единых квалификационных требований с целью качественного преподавания интеграционного исламского менеджмента на теологических факультетах.

Изучение исламского менеджмента должно быть мотивировано личными интересами обучающихся, связанными с их желанием поиска новых возможностей в

целях самореализации как будущих управленцев.

Вывод

В Дагестанском гуманитарном институте впервые в истории теологического образования не только в России, но и за ее пределами в образовательный процесс включен инновационный курс «Исламский менеджмент». Авторами настоящей статьи подготовлен к изданию учебник «Исламский менеджмент» для использования в рамках изучения указанного курса.

Особенность данного курса заключается в том, что он интегрирует элементы исламского менеджмента и менеджмента и структурирована в соответствии с основными требованиями науки и практики управления. Систематизированный подход к управлению, нашедший отражение и в учебнике по курсу, способствует лучшему пониманию обучающимися науки исламского менеджмента и концентрирует их внимание на проблемах современного управления.

Сегодня очевидно, что в соответствии с национальными интересами Российское государство, помимо подготовки современных управленцев через светское образование, остро нуждается в подготовке управленцев через исламские вузы для объектов исламских учреждений.

Литература

1. Воденко К. В. Взаимодействие социальных институтов религии, науки и образования в современном обществе // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. 2012. № 6. С. 267-272.
2. Дорофеев В. Д., Шмелева А. Н., Шестопал Н. Ю. Менеджмент: Учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2008. 440 с.
3. Ислам и мусульмане постсоветской России в работах отечественных исследователей (1992-2017): биобиблиографический словарь-справочник / сост. М. А. Сапронова, А. Л. Чечвишников, А. А. Ярлыкапов. М.: МГИМО-Университет, 2018. 82 с.
4. Митрополит Волоколамский Иларион (Алфеев). Теология в светском образовательном пространстве // Православие. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/92784.html> (дата обращения: 20.09.2022)

5. Мусаев М. М. Концепции обучения богословским дисциплинам в арабских странах и возможность их применения в Российской Федерации // Материалы Всероссийской научно-образовательной конференции. Теологическое образование: проблемы и перспективы развития. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Санкт-Петербургский государственный университет, Дагестанский гуманитарный институт. Махачкала: Изд-во «АЛЕФ», 2019. С. 130.
6. Мухаметшин Р. М. Система мусульманского образования в современной России // Теология в системе научного знания и образования: материалы слушаний в Общественной палате Российской Федерации. М.: Изд-во Общественной палаты Российской Федерации, 2008. 114 с.
7. Орлов А. И. Менеджмент. Учебник. М.: Издательство «Изумруд», 2003. 298 с. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.aup.ru/books/m151/1_1.htm (дата обращения: 22.05.2022)

8. Осипов А. И. О некоторых принципах образовательной концепции // Духовно-нравственная культура: материалы первого фестиваля духовной культуры. М., 2006. 287 с.

9. Паспорт научной специальности «Теология». Одобрен президиумом Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации, протокол президиума от 25 сентября 2015 г. № 24, рекомендация № 24/555. [Электронный ресурс] / Режим доступа]: <http://vak.ed.gov.ru/vak> (дата обращения: 22.05.2022)

10. Пономарев Р. Е. Сущность образования в культурном измерении // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2014. № 2. С. 56-66.

11. Садиков М. И. Синтез светского и религиозного – образование нового формата // Аккредитация в образовании. 2009. № 3. С. 83.

12. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Свод законов РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

References

1. Vodenko K. V. Interaction of social institutions of religion, science and education in modern society. *Vestnik Yuzhno-Rossiyskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (Novocherkasskogo politekhnicheskogo instituta)*. Seriya: *Sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [Bulletin of the South Russian State Technical University (Novocherkassk Polytechnic Institute). Series: Social and Economic Sciences]. 2012. No. 6. Pp. 267-272 (In Russian)

2. Dorofeev V. D., Shmeleva A. N., Shestopal N. Y. *Menedzhment: Ucheb. posobie* [Ledelse: Ucheb. Rasjon]. Moscow: INFRA-M Publ., 2008. 440 p.

3. *Islam i musul'mane postsovetsoy Rossii v rabotakh otechestvennykh issledovateley (1992-2017): biobibliograficheskiy slovar'-spravochnik* [Islam and Muslims of post-Soviet Russia in the works of Russian researchers (1992-2017): biobibliographic dictionary] M. A. Sapronova, A. L. Chechevishnikov, A. A. Yarlykapov (comp.). Moscow: MGIMO-Universitet publ., 2018. 82 p. (In Russian)

4. Mitropolit Volokalamskiy Ilarion (Alfeev) *Teologiya v svetskom obrazovatel'nom prostranstve* [Theology in the secular educational space]. [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.pravoslavie.ru/92784.html> (accessed: 20.09.2022)

5. Musaev M. M. Concepts of teaching theological subjects in Arab countries and the possibility of their application in the Russian Federation. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-obrazovatel'noy konferentsii. Teologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii, Sankt-Peterburgskiy gosudarstvennyy universitet, Dagestanskiy gumanitarnyy institut* [Materials of the all-Russian scientific and educational conference. Theological education: problems and prospects of development. Ministry of science and higher education of the Russian Federation, Saint Petersburg State University,

Dagestan Humanitarian Institute]. Makhachkala, 2019. Pp. 130. (In Russian)

6. Mukhametshin R. M. The system of Muslim education in modern Russia. *Teologiya v sisteme nauchnogo znaniya i obrazovaniya: materialy slushaniy v Obshchestvennoy palate Rossiyskoy Federatsii* [Theology in the system of scientific knowledge and education: materials of hearings in The Public Chamber of the Russian Federation]. Moscow: Public Chamber of the Russian Federation Publ., 2008. 114 p. (In Russian)

7. Orlov A. I. *Menedzhment. Uchebnik* [Ledelse]. Lærebok. Moscow: Izdatelstvo «Izumrud», 2003. 298 p. [Electronic resource]. Mode of access: http://www.aup.ru/books/m151/1_1.htm (accessed: 22.05.2022)

8. Osipov A. I. On some principles of the educational concept. *Dukhovno-nravstvennaya kul'tura: materialy pervogo festivala dukhovnoy kul'tury* [Spiritual and moral culture: materials of the first festival of spiritual culture]. Moscow, 2006. 287 p. (In Russian)

9. *Pasport nauchnoy special'nosti «Teologiya»*. *Odobren prezidiumom Vysshej attestacionnoy komissii pri Ministerstve obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, protokol prezidiuma ot 25 sentyabrya 2015 g. № 24, rekomendatsiya № 24/555*. [Passport of the scientific specialty "Theology". Approved by the Presidium of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Protocol of the President of September 25, 2015 No. 24, Recommendation No. 24/555]. [Electronic resource]. Mode of access: <http://vak.ed.gov.ru/vak> (accessed: 22.05.2022)

10. Ponomarev R. E. The essence of education in the cultural dimension. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of the Moscow University. Series 20: Pedagogical education]. 2014. No. 2. Pp. 56-66. (In Russian)

11. Sadikov M. I. Synthesis of the secular and religious – a new format of education. *Akkreditatsiya v obrazovanii* [Accreditation in education]. 2009. No. 3. Pp. 83. (In Russian)

12. Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii»// SZ RF. 2012. № 53 (ch.1). St. 7598. [Federal law No. 273-FZ of December 29, 2012 "On education in the Russian Federation". RF Collection of laws. 2012. No. 53 (part 1). St. 7598.] (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гамидуллаев Букар Нагметулаевич, доктор экономических наук, профессор, первый помощник ректора, Дагестанский гуманитарный институт; профессор, кафедра менеджмента, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: bukar85@mail.ru

Гамидуллаев Рами Букарович, кандидат экономических наук, доцент, старший преподаватель, кафедра менеджмента, Дагестанский государственный технический университет, Махачкала, Россия; e-mail: bukar_85@mail.ru

Принята в печать 15.02.2023

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Bukar N. Gamidullaev, Doctor (Economy), professor, assistant Principal for Research and Innovation, Dagestan Institute of Humanities; professor, the chair of Management, Dagestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: bukar85@mail.ru

Rami B. Gamidullaev, Ph. D. (Economy), assistant professor, senior lecturer, the chair of Management, Dagestan State Technical University, Makhachkala, Russia; e-mail: bukar85@mail.ru

Received 15.02.2023

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-40-45

Возможности исследовательской деятельности для развития самостоятельности в старшем дошкольном возрасте

© 2023 Джамиева М. С.¹, Махмудова Ф. А.²

Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: dalgatovam@mail.ru, e-mail: fyruza@rambler.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – рассмотреть вопросы развития самостоятельности старших дошкольников средствами исследовательской деятельности. **Методы.** Анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение и обобщение. **Результат.** Успешно решать задачи развития самостоятельности позволяет внедрение современных образовательных технологий в практику работы дошкольного образовательного учреждения. Организация познавательно-исследовательской деятельности дошкольников – одна из них. Так как основной функцией исследовательской деятельности детей является самостоятельный поиск ответа на вопрос, то считается возможным посредством исследовательской деятельности целенаправленно развивать самостоятельность дошкольника. **Вывод.** Исследовательская деятельность способствует познавательную деятельность и соответственно качественно совершенствует самостоятельность ребенка.

Ключевые слова: дошкольный возраст, самостоятельность, исследовательская деятельность, творчество, инициатива, творческая активность.

Формат цитирования: Джамиева М. С., Махмудова Ф. А. Возможности исследовательской деятельности для развития самостоятельности в старшем дошкольном возрасте // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 40-45. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-40-45

Possibilities of Research Activity for the Development of Independence in the Senior Preschool Age

© 2023 Marina S. Djamieva, Firuza A. Makhmudova

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: dalgatovam@mail.ru, fyruza@rambler.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to consider the issues of developing the independence of older preschoolers by means of research activities **Methods.** analysis of psychological and pedagogical literature, observation and generalization. **Result.** The introduction of modern educational technologies into the practice of preschool educational institutions allows us to successfully solve the problems of developing independence. The organization of cognitive and research activities of preschoolers is one of them. Since the main function of children's research activity is an independent search for an answer to a question, it is considered possible to purposefully develop the independence of a preschooler through research activities. **Conclusion.** Research activity accompanies cognitive activity and, accordingly, qualitatively improves the independence of the child.

Keywords: preschool age, independence, research activity, creativity, initiative, creative activity.

For citation: Djamieva M. S., Makhmudova F. A. Possibilities of Research Activity for the Development of Independence in the Senior Preschool Age. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 40-45. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-40-45 (in Russian)

Введение

В дошкольной педагогике и возрастной психологии самостоятельность рассматривается в качестве ключевого основания личностного развития ребенка. В этой связи дошкольное образование, регламентированное ФГОС ДО, предполагает формирование предпосылок развития самостоятельности с самого раннего возраста. Исследования ученых психологов доказывают, что в период дошкольного возраста открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности (А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, А. А. Люблинская и др.).

Дошкольный возраст – это период приобщения ребенка к познанию окружающего мира, его начальной социализации. Именно в этом возрасте активизируется самостоятельность мышления, развивается любознательность и познавательный интерес детей.

Самостоятельность определяется как одно из ведущих качеств личности старшего дошкольника, которое выражается в умении поставить правильную цель, настойчивости и решительности в ее достижении с использованием средств, доступных ребенку этого возраста, инициативности в условиях, требующих принятия нестандартных решений, при относительной независимости от взрослого.

Цель статьи – рассмотреть вопросы развития самостоятельности старших дошкольников средствами исследовательской деятельности.

Процесс развития самостоятельности сложный и творческий, поэтому необходимо вести целенаправленную педагогическую работу. Бесспорно, будущее – за технологиями создания таких ситуаций в педагогическом процессе, которые будут стимулировать развитие у детей самостоятельности, изобретательности и самореализации.

Основу такого обучения в отечественной педагогике и психологии заложил С. Л. Рубинштейн («принцип творческой самодетельности», теперь называется проблемным обучением).

Методы: анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение и обобщение.

И. Я. Лернер, М. К. Скаткин классифицировали методы проблемного обучения, основанные на возрастающей сложности творческой деятельности учащегося: проблемное изложение знаний, частично-поисковый метод, исследовательский метод.

Результаты и обсуждение

Исследовательская деятельность для дошкольника – главный источник представления о мире. И ее следует рассматривать не просто как один из многочислен-

ных методов обучения, а как основной путь познания, к которому следует максимально приблизить обучение в детском саду. Его основные составляющие – выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения.

Главная цель исследовательской деятельности – формирование у обучающихся готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать способы деятельности в любой сфере науки и культуры [5, с. 4].

Исследование, по мнению А. И. Савенкова, «процесс поиска неизведанного, новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека. «...» исследование всегда творчество, и в идеале оно представляет собой вариант бескорыстного поиска истины» [5, с. 5, 6].

Исследование как бескорыстный поиск истины, «исследование из чистого интереса» (А. Н. Поддьяков) чрезвычайно важно в деле развития творческих способностей, и критического мышления. А критичность мышления и самостоятельность сопутствуют друг другу.

Факторами, запускающими исследовательскую мотивацию А. Н. Поддьяков называет:

1. Новизну объекта или явления.
2. Его сложность.
3. Информационный конфликт (несоответствие или противоречие друг другу частей информации) [1].

В своих работах Н. Н. Поддьяков выделяет два основных вида ориентировочно-исследовательской деятельности у дошкольников:

– активность в процессе деятельности полностью исходит от самого ребенка. Он самостоятельно ставит цели, ищет пути и способы их достижения, таким образом, удовлетворяя свои потребности, интересы, волю;

– исследовательская деятельность организуется взрослым, который выделяет существенные элементы ситуации, обучает ребенка определенному алгоритму действий [2, с. 85].

Таким образом, ребенок получает те результаты, которые были заранее определены взрослым. Но при этом отмечает фазовый характер собственной активности ребенка: в повседневной жизни и на

занятиях в детском саду собственная активность дошкольника сменяются его совместной активностью со взрослым; затем ребенок выступает как субъект собственной активности. Становлению ребенка как самостоятельного и инициативного субъекта деятельности способствует организация деятельности в форме партнерской деятельности взрослого с детьми.

В современной педагогике накоплен опыт обучения, построенный на основе исследовательской деятельности. Выделяются три уровня реализации исследовательского обучения:

– педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение предстоит самостоятельно найти ребенку;

– педагог ставит проблему, но метод ее решения ребенок ищет самостоятельно (на этом этапе допускается коллективный поиск);

– на третьем уровне постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка ее решения осуществляются детьми самостоятельно.

Старшие дошкольники способны работать на любом из этих уровней, во всех видах деятельности в дошкольной образовательной организации [4].

Исследовательская деятельность ребенка старшего дошкольного возраста в естественной форме проявляется в виде экспериментирования с предметами (Н. Н. Поддьяков) и в виде вербального исследования – вопросов, задаваемых детьми взрослым («что?»; «как?»; «почему?» и т. п.) [7].

Исследования Н. Н. Поддьякова и А. И. Поддьякова говорят нам, что в качестве основного вида исследовательской деятельности детей является деятельность экспериментирования, которая является ведущей на протяжении всего дошкольного возраста [1, с. 2].

Лишение ребенка возможности экспериментировать, постоянные ограничения самостоятельной деятельности в раннем и дошкольном возрасте приводят к серьезным психическим нарушениям, которые сохраняются на всю жизнь, негативно сказываются на развитии ребенка, на способности обучаться в дальнейшем.

«Объекты, стимулирующие исследовательское поведение ребенка – это различные игрушки, модели реальных объектов,

учебные компьютерные программы, книги и т. п.» [1, с. 13]. И если объекты для исследования хранятся в свободном доступе для ребенка, он может их исследовать столько, сколько ему потребуется.

Таковыми объектами исследования детьми в детском саду могут быть объекты неживой природы: (вода, песок, камушки, ракушки, и пр.); объекты живой природы (веточки, шишки, различные растения); искусственные объекты (игрушки, которые можно разобрать и собрать; бросовый материал: коробочки разные по величине, пластиковые баночки разного объема и др.). Для исследования обязательно должно быть и лабораторное оборудование: лупы, различные емкости, измерительные приборы, воронки и т. п., схемы, пиктограммы, пооперационные карты, таблицы, модели и др.). Занимательные опыты, эксперименты побуждают детей самостоятельному поиску причин, способов действий, проявлению творчества.

Исследовательская деятельность относится к области детской самостоятельности, основываясь на детских интересах детей, приносит им удовлетворение, а значит, личностно – ориентирована на каждого ребенка. А личностно-ориентированный подход в воспитании детей «обеспечивает и поддерживает процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка» [6, с. 49].

Развитие самостоятельности в исследовательской деятельности начинается с умения видеть проблему. Найти проблему труднее, чем ее решить. Активность детей, так или иначе, связана с активностью, идущей от взрослого, а знания и умения, усвоенные с помощью взрослого, становятся достоянием самого ребенка, так как он воспринимает и применяет их, как собственные.

Таким образом, ребенок приобретает не только определенную независимость от взрослого, но и берет на себя ответственность за результат своих действий.

В программе Н. А. Рыжовой «Наш дом – природа» предусматривается осуществление проектно-исследовательской деятельности как метода развития самостоятельности в познавательной деятельности [3]. Так, в рамках данной программы, в процессе экспериментирования со льдом и водой, педагог предлагает детям высказать свои предположения о том, что происхо-

дит с кусочком льда при опускании в емкость с водой. Дети высказываются: «уто-нет, растает, будет плавать, ничего не будет». Не оценивая эти высказывания, педагог предлагает каждому ребенку проверить свои предположения в ходе эксперимента. Дети выполняют опыт, наблюдают за его ходом, а затем воспитатель просит дошкольников определить, чьи предположения оказались верными, а чьи – нет.

В конце занятия результаты обсуждаются и обобщаются детьми совместно с воспитателем. Особое внимание при разработке программного содержания блока уделяется формированию творческого воображения, развитию любознательности как основы познавательной активности у дошкольника.

Методы обучения дошкольников исследованию раскрыты в пособии М. В. Кларина «Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках», в пособиях А. И. Савенкова, направленных на развитие у старших дошкольников исследовательских способностей.

Одной из распространенных разновидностей исследовательской деятельности является в настоящее время метод проектов (Дж. Дьюи). Теоретические концепции Дж. Дьюи послужили основой для разработки метода проектов. Они учли то, что с большим увлечением выполняется ребенком только та деятельность, которая свободно выбрана им самим [6].

Работая с детьми над их проектами, мы ориентируем их не просто на поиск некоего нового знания, а на решение реальных, вставших перед ними проблем. Проектирование учит строгости и четкости в работе, умению планировать свои изыскания, формирует важное для жизни стремление – двигаться к намеченной цели. С помощью метода проектов развиваются следующие компетенции дошкольника:

- способность брать на себя ответственность;
- участие в совместном принятии решения, т. е. работать в коллективе;
- делать свой выбор;
- умение анализировать результаты своей деятельности;
- способность учиться всю жизнь;
- целеустремленность.

Вывод

Таким образом, формой воспитания самостоятельности дошкольника может

быть задание подготовить проект без всякой посторонней помощи со стороны. Конечно, задания подбираются в соответствии с возможностями детей. Выступление с программой может производиться в игровой ситуации, все слушают друг друга, затем проводится обсуждение, в котором участвуют выступающий, слушатели и воспитатели.

Воспитатель, в свою очередь, в заключительной части обязательно положительно отзывается о выступлении докладчика, оценивает манеру маленького оратора держаться перед аудиторией, полноту раскрытия темы выступления. Добывая самостоятельно знания, ребенок должен быть уверен в востребованности своего труда взрослыми. Польза от такой работы несомненна: подготовка к выступлению заставляет ребенка напрячь свои творческие способности при самостоятельной работе, ребенок учится работать с различными источниками знаний, то есть самостоятельно добывать знания, дискуссия после выступления учит его переоцени-

вать многое в работе, заставляет критически относиться к своему проекту и проекту детей. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность детей – индивидуальную или групповую, которую они выполняют в течение определенного времени.

Заинтересованность ребенка в исследовательской работе во многом зависит от темы, с которой ему предстоит работать. Тема должна быть интересна ребенку, должна увлекать его. Педагог должен помочь дошкольнику выбрать наиболее актуальную и посильную задачу, только в этом случае будет обеспечена его мотивация и включение в самостоятельную работу.

Степень самостоятельности ребенка в процессе исследования постепенно возрастает. Перестраиваются отношения детей со взрослыми. Дети реже обращаются к ним за помощью, становятся увереннее, возрастает способность адекватно оценивать собственные действия и решения, формируется самоконтроль.

Литература

1. Подьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006. 264 с.
2. Подьяков Н. Н. Проблемное обучение и творчество дошкольников. М.: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца. 1998. 28 с.
3. Рыжова Л. В. Методика детского экспериментирования: книга для педагогов и родителей. Анжиро-Судженский городской округ, 2013. 221 с.
4. Савенков А. И. Детское исследование как метод обучения старших дошкольников: Лекции. М.: Первое сентября, 2007. 92 с.

5. Савенков А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Издательство «Учебная литература», 2004. 80 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. М.: Народное образование. Т. 1. 2005. 556 с.
7. Шумакова Н. Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды / Журнал «Вопросы психологии». № 1. 1986. С. 53-59.

References

1. Poddyakov A. N. *Issledovatel'skoe povedenie: strategii, poznaniya, pomoshch', protivodejstvie, konflikt* [Research behavior: strategies, cognition, help, counteraction, conflict]. Moscow: Erebus Publ., 2006. 264 p. (In Russian)
2. Poddyakov N. N. *Problemnoe obuchenie i tvorchestvo doshkol'nikov*. M.: Centr «Doshkol'noe detstvo» im. A. V. Zaporozhca [Problem-based learning and creativity of preschoolers]. Moscow: A. V. Zaporozhets Center "Preschool childhood". 1998. 28 p. (In Russian)
3. Ryzhova L. V. *Metodika detskogo eksperimentirovaniya: kniga dlya pedagogov i roditel'ey* [Methodology of children's experimentation: a book for teachers and parents]. Anzhero-Sudzhensky city district, 2013. 221 p. (In Russian)
4. Savenkov A. I. *Detskoe issledovanie kak metod obucheniya starshih doshkol'nikov: Lekcii*

[Children's research as a method of teaching older preschoolers: Lectures]. Moscow: The first of September Publ., 2007. 92 p. (In Russian)

5. Savenkov A. I. *Metodika issledovatel'skogo obucheniya mladshih shkol'nikov* [Methodology of research training of younger schoolchildren]. Samara: Educational literature Publ., 2004. 80 p. (In Russian)
6. Selevko G. K. *Enciklopediya obrazovatel'nykh tekhnologij* [Encyclopedia of educational technology]. In 2 v. Moscow: Education Publ., Vol. 1. 2005. 556 p. (In Russian)
7. Shumakova N. B. Research activity in the form of questions in different age periods. *Zhurnal «Voprosy psikhologii»*. Issues of psychology Journal. No. 1. 1986. Pp. 53-59. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Джамиева Марина Салиховна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия; e-mail: dalgatovam@mail.ru

Махмудова Фируза Абдуллаховна, кандидат педагогических наук, преподаватель, Гуманитарно-педагогический колледж, Махачкала, Россия; e-mail: fyruza@rambler.ru

Принята в печать 31.01.2023

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Marina S. Djamieva, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: dalgatovam@mail.ru

Firuz A. Mahmudova, Ph. D. (Pedagogy), Teacher, Humanitarian and Pedagogical College, Makhachkala, Russia; e-mail: fyruza@rambler.ru

Received 31.01.2023

Педагогические науки / Pedagogical Science

Оригинальная статья / Original Article

УДК 373.24

DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-45-49

Использование методики правополушарного рисования в развитии творческого потенциала дошкольников

© 2023 Долгая Н. А.¹, Османова З. О.²

¹ Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: bars19832006@rambler.ru

² Детский сад № 56,
Махачкала, Россия; e-mail: saharok226@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В статье рассматриваются особенности методики правополушарного рисования и приёмы, которые используют на занятиях по правополушарному рисованию для детей дошкольного возраста при развитии у них творческого потенциала. **Методы.** Методами теоретического исследования проанализирован и систематизирован теоретический материал, позволяющий изучить эффективность влияния правополушарного рисования на развитие творческого потенциала у дошкольников. **Результаты.** Использование методики правополушарного рисования способствует не только развитию творческого потенциала у детей, но и может использоваться как метод психотерапии, помогающий решить проблемы детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях. **Вывод.** Использование методики правополушарного рисования в работе с детьми дошкольного возраста способствует развитию у них творческого мышления, воображения, что в целом формирует творческую личность.

Ключевые слова: творческий потенциал, воображение, метод правополушарного рисования, дошкольники, арт-терапия, приемы правополушарного рисования.

Формат цитирования: Долгая Н. А., Османова З. О. Использование методики правополушарного рисования в развитии творческого потенциала дошкольников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 45-49. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-45-49

Using the Technique of Right Hemisphere Drawing in the Development of Preschoolers' Creative Potential

© 2023 Natalia A. Dolgaia¹, Zarema O. Osmanova²

¹ Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: bars19832006@rambler.ru

² Kindergarten No. 56,
Makhachkala, Russia; e-mail: saharok226@mail.ru

ABSTRACT. **Aim.** The article discusses the features of the technique of right-hemisphere drawing and the techniques that I use in right-hemisphere drawing classes with preschool children to develop their creative potential. **Methods.** Theoretical material has been analyzed and systematized by the methods of theoretical research, which makes it possible to study the effectiveness of the influence of right-hemisphere drawing on the development of creative potential in preschoolers. **Results.** The use of the technique of right-hemisphere drawing contributes not only to the development of the creative potential of children, but can also be used as a method of psychotherapy to help solve the problems of children who find themselves in difficult life situations. **Conclusion.** The use of the technique of right-hemisphere drawing in working with preschool children contributes to the development of their creative thinking, imagination, which generally forms a creative personality.

Keywords: creativity, imagination, right hemisphere drawing method, preschoolers, art therapy, right hemisphere drawing techniques.

For citation: Dolgaia N. A., Osmanova Z. O. Using the Technique of Right Hemisphere Drawing in the Development of the Preschoolers' Creative Potential. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 45-49. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-45-49 (in Russian)

Введение

Перед современной системой образования стоит задача развивать не только аналитическое мышление ребёнка (которое играет важную роль в школьной и последующей жизни), но и его творческий потенциал. Дошкольный возраст является благоприятным периодом для развития творческих способностей детей. В этом возрасте у детей имеется огромное желание познавать окружающий их мир, они любознательны и легко вовлекаемы в различные виды деятельности. Поэтому очень важно начинать развивать творческие процессы уже с детского возраста.

В статье рассматриваются особенности методики правополушарного рисования и приёмы, которые используют на занятиях по правополушарному рисованию для детей дошкольного возраста при развитии у них творческого потенциала.

При работе были использованы следующие методы:

- изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме;

- изучение опыта работы воспитателей и психологов дошкольных образовательных организаций по изучению влияния методики правополушарного рисования на развитие творческого потенциала дошкольников.

Результаты и обсуждение

В настоящее время стали использовать нетрадиционные методы по развитию творческих способностей. В частности, очень популярен стал метод правополушарного рисования.

Дошкольники постоянно занимаются творческой деятельностью (что-то рисуют, лепят из пластилина, конструируют, интересуются всем, что их окружает). Поэтому у детей лучше развито правое полушарие мозга, но, взрослея, больше внимания уделяется учебным занятиям, что стимулирует работу левого полушария, отвечающего за аналитическое мышление. Однако для эффективной работы мозга необходима совместная работа обоих полушарий. По этой причине, для раскрытия творческого потенциала, применяют метод правополушарного рисования, ко-

торый способствует внесению гармонии в работу правого и левого полушарий.

Считается, что умение рисовать – это талант, который дан лишь определённым людям. Американская преподавательница рисования и доктор наук Бетти Эдвардс утверждает, что рисовать могут все: «Не требуется иметь особый талант художника. Не надо обучаться графике или живописи много лет. Рисуйте так, как можете. Рисуйте больше!» [5].

Основываясь на исследованиях американского нейропсихолога Роджера Сперри (лауреата Нобелевской премии 1981 г.), она разработала метод правополушарного (интуитивного) рисования, суть которого изложила в книге «Открой в себе художника» (1979 г.). Бетти Эдвардс поделилась секретами, позволяющими за короткие сроки научиться изображать с натуры людей, предметы и животных, создавать настоящие шедевры изобразительного искусства.

Рассмотрим подробнее, что представляет собой метод правополушарного рисования.

Человеческий мозг разделён на два полушария: правое и левое. За логику и анализ отвечает левое полушарие, т. н. «Л-режим», за воображение, интуицию и чувства – правое «П-режим». Фантазия рождается в правой половине мозга. Правила рисования не важны, рисует наша интуиция: линиями и цветами «какие они есть».

Если увеличить активность правой доли мозга и согласовать его с уровнем левой доли, можно получить удивительные результаты:

- увеличение производительности работы мозга в 5 раз;
- подключение режима вдохновения, внутренней гармонии, которая проявляется во всех видах деятельности ребёнка;
- увеличение скорости принятия решений [2].

Одной из основных проблем современного общества является зависимость детей от различных гаджетов. Занятие правополушарным рисованием – процесс настолько увлекательный, что помогает отвлечь ребёнка от телефона и компьютера.

Цель правополушарного рисования состоит не только в том, чтобы научить рисовать, но, в основном, для раскрытия в себе источника творческого потенциала и приобретения чувства вдохновения.

Для освоения данной методики неважно иметь за плечами опыт рисования, не имеет значения возраст, социальный статус, пол, профессия и т. д. В правополушарном рисовании не существует правил, что рисовать и как, главное – это желание рисовать [1]. Отличительной чертой правополушарного рисования от классического является то, что в процессе рисования ребёнок отключает логику. Свою картину он может начать с любого элемента, не соблюдать границ и использовать любые краски и методы рисования, даже рисовать пальцами конкретные детали. Если занятие доставляет удовольствие, значит – цель достигнута.

Приёмы, которые используются на занятиях по правополушарному рисованию:

- кинезиологические упражнения – гармоничное взаимодействие левого и правого полушарий;

- рисование перевёрнутых изображений – активация правого полушария мозга. Левое полушарие не может выполнить данное упражнение, так как ему не под силу правильно определить и назвать элементы изображения, когда оно перевёрнуто. Для него копирование перевёрнутого рисунка практической пользы не имеет, оно кажется необычным и непривычным для его восприятия;

- упражнения на восприятие краёв (умение передавать линии и контуры) – задания, требующие максимального внимания ко всем, даже самым мельчайшим и незначительным деталям (по мнению левого полушария). Также необходимо замечать отдельные части каждой такой мельчайшей детали. Это задание требует очень много времени и описать словами данный процесс невозможно, поэтому левое полушарие быстро отключается и активируется правое;

- упражнения на восприятие пространства (умение передавать негативное пространство) – негативное пространство – это всего лишь пустое место, поэтому словами его нельзя назвать или описать, и левое полушарие моментально отказывается выполнять эти упражнения, так как считает, что пустота малозначима и тратить время на неё не стоит. В работу включается правое полушарие, которое способно воспринимать целостные образы (как фигуры, так и пустоты между ними) и легко выполняет поставленное задание;

– упражнения на восприятие соотношений (умение передавать перспективу и пропорции при изображении интерьеров и зданий) – это задание сталкивает левое полушарие с неясностями и парадоксами, которые ему ненавистны, так как углы и пропорции изменяются в перспективе, по этой причине кажется, что изображаемые предметы выглядят не совсем привычно. Правым полушарием реальность воспринимается так, как видится, поэтому ему легко передать пропорции и перспективу в рисунке;

– упражнения на восприятие света и тени (умение передавать характеристики цвета) – это задания, включающие в себя изображения фигур, которые образованы игрой света и тени. Так как нарисованные фигуры очень сложны и неопределённые, что описать и выразить их словами нельзя, левое полушарие отстраняется от выполнения этого упражнения. Правое полушарие, напротив, легко справляется с такими сложными задачами и создает трехмерное изображение, которое образовано переплетением света и тени.

Преимущества метода правополушарного рисования:

- упрощение творческого процесса;
- отключение анализа деятельности;
- раскрытие творческих способностей;
- интерес к художественно-творческой деятельности.

С психолого-педагогической точки зрения занятия правополушарным рисованием рекомендуется проводить с детьми, которые имеют задержку умственного и речевого развития, детский церебральный паралич, неврозы, аутизм, так как рисование является единственным способом

раскрытия своего внутреннего мира и общения с окружающими [3].

Психологическая значимость правополушарного рисования как метода арт-терапии:

– возможность работы с детьми с ОВЗ, использование как способа обучения правильного реагирования на жизненные трудности и свои эмоциональные проблемы;

– гармоничная работа двух полушарий мозга способствует нормализации психического состояния ребёнка, что создаёт условия для формирования творческого мышления и служит основой профилактики возникновения психосоматических и психических заболеваний;

– повышение самооценки ребёнка, его уверенности в своих силах, дополнения эмоционального ресурса у неуверенных, замкнутых детей, развитие положительного мировосприятия, избавление от комплексов;

– умение работать индивидуально и работать слаженно в коллективе.

Вывод

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что метод правополушарного рисования – это увлекательный и захватывающий процесс, который способствует скорому обучению приёмам рисования и созданию настоящих произведений искусства. Важным моментом этой методики является и тот факт, что гармоничная работа обоих полушарий гарантирует успехи в учёбе, покой в душе, уверенность в собственных силах и умение противостоять всем жизненным невзгодам.

Литература

1. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. М.: Международн. образоват. и психол. колледж: Психол. ин-т, 1996. 197 с.
2. Захарюта Н. В. Воображение – центральное психологическое новообразование дошкольного детства: программа спецкурса по детской психологии для специальности 03.11.00 «Педагогика и методика дошкольного образования» для студентов педвузов, педколледжей, преподавателей, практических специалистов до-

школьного образования. Армавир: Армавирское полиграфпредприятие, 2006. 52 с.

3. Мурашкова И. Н. Когда я стану волшебником. Рига: Эксперимент, 1994. 64 с.

4. Сидорчук Т. А. Технология обучения дошкольников умению решать творческие задачи. Ульяновск: Триз-Шанс, 1996. 152 с.

5. Эдвардс Бетти. Ты – художник! М.: Попурри, 2015. 256 с.

References

1. Dyachenko O. M. *Razvitiye voobrazheniya doshkol'nika* [The development of the imagination of a preschooler]. Moscow: International ed-

ucational and psychol. college: Psychol. University Publ., 1996. 197 p.

2. Zakharyuta N. V. *Voobrazhenie – central'noe psihologicheskoe novoobrazovanie doshkol'nogo detstva: programma speckursa po detskoj psihologii dlya special'nosti 03.11.00 «Pedagogika i metodika doshkol'nogo obrazovaniya» dlya studentov pedvuzov, pedkolledzhej, prepodavatelej, prakticheskikh specialistov doshkol'nogo obrazovaniya* [Imagination is the central psychological neoplasm of preschool childhood: the program of a special course in child psychology for the specialty 03.11.00 "Pedagogy and methodology of preschool education" for students of pedagogical

colleges, pedagogical colleges, teachers, practitioners of preschool education]. Armavir: Armavir polygraph enterprise, 2006. 52 p.

3. Murashkovskaya I. N. *Kogda ya stanu vol'shebnikom* [When I become a wizard]. Riga: Experiment Publ., 1994. 64 p.

4. Sidorchuk T. A. *Tekhnologiya obucheniya doshkol'nikov umeniyu reshat' tvorcheskije zadachi* [Technology of teaching preschoolers the ability to solve creative tasks]. Ulyanovsk: Triz-Chance Publ., 1996. 152 p.

5. Edwards Betty. *Ty – hudozhnik!* [You are an artist!]. Moscow: Potpourri Publ., 2015. 256 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Долгая Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия; e-mail: bars19832006@rambler.ru

Османова Зарема Османовна, магистр, психолог, Детский сад № 56, Махачкала, Россия; e-mail: saharok226@mail.ru

Принята в печать 26.01.2023

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Natalia A. Dolgaia, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: bars19832006@rambler.ru

Zarema O. Osmanova, master's degree, psychologist, Kindergarten No. 56, Makhachkala, Russia; e-mail: saharok226@mail.ru

Received 26.01.2023

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 378
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-49-55

Методы арт-терапии в профилактике эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)

© 2023 **Магомедова М. К.**

Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: marykama@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Осветить в данной статье вопросы, связанные с проблемой эмоционального выгорания и сохранения психического здоровья педагогов. Показать возможности методов арт-терапии в профилактике эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). **Методы.** Анализ психолого-педагогической литературы, методы арт-терапии, игровые задания, наблюдение. **Результаты.** Дано теоретическое обоснование роли арт-терапии в профилактике эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На практике показано, что разнообразие арт-терапевтических форм работы с педагогами, страдающими эмоциональным выгоранием, позволяет психологу выбрать техники, которые позволяют лучше установить доверительный контакт, позволяет упростить и «обезопасить» процесс осознания, выражения, отреагирования эмоций, способствует снижению защитных, бессознательных механизмов и переживанию сопутствующих им сильных эмоций, часто сдерживае-

мых педагогами в силу их профессиональной этики. **Вывод.** Разнообразие методов и форм арт-терапии позволяет психологу выбрать арт-терапевтические техники, в профилактике эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ключевые слова: арт-терапия, арт-педагогика, арт-терапевтические техники, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, дети с ограниченными возможностями (ОВЗ).

Формат цитирования: Магомедова М. К. Методы арт-терапии в профилактике эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023 Т. 17. № 1. С. 49-55. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-49-55

Methods of Art Therapy in the Prevention of Emotional Burnout Among Teachers Working with Children with Disabilities

© 2023 Maryam K. Magomedova

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: marykama@mail.ru

ABSTRACT. Aim. To highlight the issues related to the problem of emotional burnout and the preservation of mental health of teachers. To show the possibilities of art therapy methods in the prevention of emotional burnout among teachers working with children with disabilities. **Methods.** Analysis of psychological and pedagogical literature, methods of art therapy, game tasks, observation. **Results.** The theoretical substantiation of the role of art therapy in the prevention of emotional burnout among teachers working with children with disabilities is given. In practice, it has been shown that the variety of art-therapeutic forms of work with teachers suffering from emotional burnout allows the psychologist to choose techniques that allow for better establishing trusting contact, allows simplifying and "securing" the process of awareness, expression, reaction of emotions, contributes to the reduction of protective, unconscious mechanisms and the experience of accompanying strong emotions, often restrained by teachers due to their professional ethics. **Conclusion.** A variety of methods and forms of art therapy allows a psychologist to choose art therapy techniques in the prevention of emotional burnout among teachers working with children with disabilities.

Keywords: art therapy, art pedagogy, art therapy techniques, professional burnout, emotional burnout, children with disabilities.

For citation: Magomedova M. K. Methods of Art Therapy in the Prevention of Emotional Burnout Among Teachers Working with Children with Disabilities. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 49-55. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-49-55 (In Russian)

Введение

В последние годы все больший интерес в нашей стране уделяется проблеме сохранения психического здоровья педагогов. В этой связи много говорят и пишут о таком явлении, как «профессиональное выгорание». «Синдром эмоционального выгорания» (СЭВ) (*Burnout* – сгорание, выгорание) был введен в 1974 г. Х. Дж. Фрейденбергом.

СЭВ – это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиональной сфере.

«Синдром эмоционального выгорания» характерен для представителей коммуникативных профессий, в том числе педагогов, деятельность которых отягощена эмоциональной насыщенностью. Профессиональная деятельность педагога, независимо от разновидности выполняемой работы, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь отдельных людей, групп населения и общества в целом. В этой связи большое значение приобретает изучение феномена выгорания – психологического явления, оказывающего негативное воз-

действие на психофизическое здоровье и эффективность деятельности специалистов, занятых в социальной сфере.

В настоящее время уделяется большое внимание вопросам развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), число которых увеличивается с каждым годом. В связи с этим в современном обществе возникла необходимость не только в специалистах, способных проводить эффективную коррекционную работу с такими детьми, но и необходимость в педагогах и воспитателях, способных взаимодействовать с детьми данной категории и при этом успешно справляться с личностными деформациями [8].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это особая категория общества, которая имеет те же права, что рядовые, здоровые люди, но они не могут вести полноценный образ жизни по состоянию здоровья [4].

Цель статьи – осветить вопросы использования арт-терапии как слияния творчества и терапевтической (или консультационной) практики, как эффективного метода, направленного на реализацию скрытой энергии в результате творческого осмысления, осознания, тренировки и личностного роста, как мотивационного, эмоционального и адаптивного ресурсов в профилактике эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Одним из частых негативных проявлений профессий «помогающего» типа является феномен «эмоционального выгорания» [6]. Данный синдром возникает в ситуациях интенсивного профессионального общения под влиянием множества внешних и внутренних факторов и проявляется как «приглушение» эмоций, исчезновение остроты чувств и переживаний, равнодушие и отторжение.

Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению отдельных форм профессиональной деформации у сотрудников, связанных с социальной деятельностью, исследований синдрома эмоционального выгорания и его влияния на личность педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, недостаточно, что затрудняет разработку эффективных методов его

профилактики и коррекции. В связи с этим мы предприняли экспериментальное исследование, целью которого стало определение выраженности эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в дошкольных образовательных учреждениях.

Методы: анализ психолого-педагогической литературы, методы арт-терапии, игровые задания, наблюдение.

Результаты и обсуждение

Приступая к исследованию, мы предположили, что возникновение и формирование эмоционального выгорания в большей степени характерно для педагогов дошкольных коррекционно-образовательных учреждений в силу специфики их профессиональной деятельности.

В процессе исследования предполагалось решить следующие задачи:

- Выявить проявления эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, и оценить степень сформированности синдрома эмоционального выгорания.

- Определить коэффициент самочувствия и уровень личностной невротизации у педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

- Выделить факторы привлекательности профессии для педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

- Рассмотреть самооценку личности и личностных особенностей педагогов, работающих с детьми ограниченными возможностями здоровья.

- Показать эффективность практических упражнений по арт-терапии с целью профилактики проявлений эмоционального выгорания у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида и общеобразовательных дошкольных учреждений.

Отечественные исследования (Г. С. Никифоров, В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, С. М. Шингаев) активно проводившиеся в течение последних трех десятилетий, также обращают внимание на профессиональную деятельность педагогов, проходящую в условиях интенсивного воздействия различных стрессовых факторов и, в связи с этим, предлагают различные советы и техники, направленные

ные на восстановление их здоровья. Наиболее популярными методами диагностирования СЭВ являются методики:

- «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В. В. Бойко) [2];
- «Изучение факторов привлекательности профессии» (В. Ядов, модификация Н. В. Кузьминой, А. А. Реана) [6];
- «Методика личностного дифференциала» (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева) [1];
- «Диагностика уровня личностной невротизации» (В. В. Бойко) [2];
- «Шкала дифференциальных эмоций» (К. Изарда) [7].

Данная помощь необходима педагогам, т. к. «синдром эмоционального выгорания» – весьма серьезное препятствие для развития в образовательных учреждениях инновационных процессов, а также является следствием личностных проблем, которые в результате эмоционального напряжения, нервных срывов и психосоматических заболеваний приводит к временному, а в отдельных случаях и полному прекращению работы по специальности.

Когда наличие эмоционального выгорания и причина данного синдрома выявлены, то появляются такие вопросы: что с этим делать, как возобновить яркость эмоций и снова радоваться жизни? И в помощь нам тогда приходит такой метод, как арт-терапия.

Эмоциональное выгорание легче предупредить, чем лечить, поэтому методы арт-терапии позволяют повысить уровень эмоциональной устойчивости, актуализировать личностные ресурсы: умения и навыки, знания и опыт, модели конструктивного поведения, актуализированные способности. Они дают возможность быть более адаптированным и стрессоустойчивым, успешным и удовлетворенным качеством жизни. В этой связи, через осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, устранение застреваний, осмысление ситуаций, понимание причин стресса, перестройку поведения арт-терапия позволяет избежать не только синдром выгорания, но и других негативных сторон профессии и современной жизни.

Арт-терапия – это терапия средствами изобразительного искусства, суть которого заключается в оздоровлении психоэмо-

ционального самочувствия с целью воздействия на психоэмоциональное состояние человека. Как в обучении, так и в терапии используются положительные свойства изобразительной деятельности с целью пробудить в респонденте ответную реакцию [5].

Арт-терапевтические методы позволяют повысить уровень эмоциональной устойчивости, актуализировать личностные ресурсы: умения и навыки, знания и опыт, модели конструктивного поведения, актуализированные способности. Арт-терапия в работе с проблемами профессионального выгорания не только эффективный, но иногда и лучший способ установить доверительный контакт в давно устоявшемся коллективе, так как имеет безоценочную систему и позволяет упростить и «обезопасить» процесс осознания, выражения, отреагирования эмоций, способствует снижению защитных, бессознательных механизмов и переживанию сопутствующих им сильных эмоций, часто сдерживаемых педагогами в силу их профессиональной этики.

Разнообразие арт-терапевтических методов и форм позволяет психологу выбрать техники, наиболее приемлемые его направленности и профессиональному интересу. Примерами техник арт-терапии, которые могут применяться психологами системы образования, могут служить:

Коллажи на осознание и самодиагностику ценностных ориентиров по отношению к работе. Создается коллаж на тему работы. Каждый может выбрать свою версию темы. В работе важно создать смысл, а не красоту.

Возможные темы:

– «Способы регуляции эмоционального состояния или как поднять себе настроение»;

– «Я и моя работа»;

– «Моя работа в моей жизни»;

– «Дело моей жизни».

Материал: листы ватмана, мелкие предметы, журналы, газеты, из которых можно сделать любые вырезки текстов, картинок; краски, карандаши (для дорисовок); цветная бумага.

Рефлексия: эмоции во время работы, что нравится, хотелось ли что-то изменить, кому хотели бы показать и почему? Во время обсуждения стимулировать эмоции и вопросы.

Скульптура

Формирование позитивного принятия себя, осознания своей индивидуальности, самодиагностика ценностных ориентиров и достижений.

Материал: фольга в рулоне (каждый определяет свой размер).

Создается объемная композиция на тему собственных достижений (памятник).

Рефлексия: эмоции во время работы, что нравится, хотелось ли что-то изменить, за что (какие достижения), где стоит памятник, кому хотели бы показать и почему?

Изображение желаемого будущего, целей
Осознание и позиционирование своей уникальности.

«Вам повезло, вы нашли клад. Этот клад – самое ценное, что только можно представить. Оформить его с помощью любых доступных изобразительных средств. Рассказать от лица этого найденного клада, кто Вы и что Вы будете делать теперь, когда вас выкопали? Как поможете своему хозяину добиться больших высот в вашей работе?

Создание каракулей с прорисовыванием образов, обсуждением. Предлагается нарисовать каракули (легче – с закрытыми глазами), а затем другим прорисовывается видимый ему образ. Данная техника воспринимается членами коллектива как веселая и безопасная техника, т. к. не требует большого навыка в оформлении образа.

Открытки

Создать в группе атмосферу эмоциональной свободы, открытости. Проекция внутреннего состояния в пространственном образе (выбор ресурсного образа). Осознание своих жизненных и профессиональных ценностей, своей уникальности.

«Выберите из предложенных открыток ту, которая на Ваш взгляд «Дает силу и является жизненным ресурсом» (Любовь, нежность, путешествие...). Кому хотите ее подарить и почему?

Таким образом, арт-терапевтические техники направлены на переоценку проблемных аспектов педагогов, что позволяет в работе с профессиональным выгоранием найти сильные стороны, которые будут являться личностными и профессиональными ресурсами.

Вывод

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что полученные результаты показыва-

ли, что наша гипотеза имеет свое подтверждение.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

– Формирование эмоционального выгорания педагогов дошкольных коррекционно-образовательных учреждений происходит в процессе их профессиональной деятельности. Наиболее характерным при этом является формирование всех фаз эмоционального выгорания. Наиболее выраженными симптомами эмоционального выгорания у педагогов дошкольных коррекционно-образовательных учреждений являются «расширение сферы экономии эмоций», «редукция профессиональных обязанностей», «переживание психотравмирующих обстоятельств». Наиболее выраженная фаза – фаза «резистенции»;

– Выявлены статистически значимые различия в показателях эмоционального выгорания, степень выраженности которых достоверно выше у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ по сравнению с педагогами общеобразовательных учреждений;

– Значимое количество корреляций между показателями эмоционального выгорания свидетельствует о комплексном формировании фаз и симптомов у педагогов дошкольных коррекционно-образовательных учреждений в их профессиональной деятельности;

– В группе педагогов, работающих с детьми с ОВЗ значение фактора «Оценки» (уровня самоуважения) достоверно ниже по сравнению с педагогами, работающими с детьми, не имеющих отклонений в развитии. Педагоги общеобразовательных дошкольных учреждений по сравнению с педагогами, работающими с детьми с ОВЗ, более склонны осознавать себя как носителя позитивных характеристик, в определенном смысле более удовлетворены собой;

– У педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, наибольшее количество обратных взаимосвязей выявлено по показателю «Активность» с симптомом выгорания «личностная отстраненность и деперсонализация», с эмоцией «горя» и фазой выгорания «резистенция», что свидетельствует о комплексном проявлении пассивности, необщительности педагогов, т. е. снижении активности в фазе эмоционального выгорания «резистенция»;

– У педагогов дошкольных коррекционно-образовательных учреждений отмечается средний уровень личностной невротизации. Это выражается в среднем показателе эмоциональной устойчивости педагогов, относительно положительном фоне переживаний и социальной смелости;

– Выявлены положительные взаимосвязи между уровнем личностной невротизации и показателями эмоционального выгорания, что свидетельствует об их взаимовлиянии в профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

На практике показана эффективность методов арт-терапии в профилактике СЭВ педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями, поскольку арт-терапия актуализирует личностные ресурсы для преодоления эмоционального выгорания, дает выход накопившейся негативной энергии (агрессии), тем самым позитивно влияя на личность педагога, выравнивая его эмоциональный фон. Процесс арт-терапии способствует самопознанию педагога, что является лучшим спо-

собом профилактики эмоционального выгорания, давая стабильный интерес к жизни и к окружающему миру. В этом и заключается ценность и эффективность метода арт-терапии, который не имеет границ в самопознание личности педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями (ОВЗ).

Таким образом, можно сказать, что эмоциональное самочувствие педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, определяется не только спецификой их профессиональной деятельности, но и особенностями эмоционально-волевой регуляции, а также личностными характеристиками.

Полученные результаты определяют дальнейшие пути исследования, которые связаны, прежде всего, с разработкой программ для психологов дошкольных и коррекционных образовательных учреждений различной направленности, направленных на предупреждение возникновения эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями (ОВЗ).

Литература

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь. 2004. 272 с.
2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер. 1999. 105 с.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
4. Магомедова М. К., Магомедова Д. Г. Социально-культурная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами арт-терапии в условиях ГКУ РД РЦДПОВ // Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения. материалы международной научно-практической конференции. 2018. С. 382-387.

5. Магомедова М. К. Использование арт-терапии (пластинографии) как формы работы с детьми, страдающими аутизмом // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 3. С. 71-75.

6. Реан А. А., Баранов А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 45-49.

7. Форманюк Т. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 12-16.

8. Янданова Т. И. Особенности отношений умственно отсталых школьников с учителем в конфликтных ситуациях: автореф. канд. психол. наук: 19.00.10. М., 2000.

References

1. Beznosov S. P. *Professional'naya deformatsiya lichnosti* [Professional deformation of personality]. St. Petersburg: rech Publ., 2004. 272 p. (In Russian)
2. Boyko V. V. *Sindrom «emotsional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii* [The syndrome of "emotional burnout" in professional communication]. St. Petersburg: Peter Publ., 1999. 105 p. (In Russian)

3. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. St. Petersburg: Peter Publ., 2005. 336 p. (In Russian)

4. Magomedova M. K., Magomedova D. G. *Sotsial'no-kul'turnaya rehabilitatsiya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya sredstvami art-terapii v usloviyah GКУ RD RCDPOV* [Socio-cultural rehabilitation of children with disabilities by means of art therapy in the conditions of GКУ RD RCDPOV]. Humanization of

innovative education in modern conditions: prospects and achievements. materials of the international scientific and practical conference. 2018. Pp. 382-387. (In Russian)

5. Magomedova M. K. *Ispol'zovanie art-terapii (plastilinografii) kak formy raboty s det'mi, stradayushchimi autizmom* [The use of art therapy (plasticinography) as forms of work with children suffering from autism]. News of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2018. Vol. 12. No. 3. Pp. 71-75. (In Russian)

6. Rean A. A., Baranov A. A. *Voprosy psikhologii* [Factors of stress resistance of teachers].

Questions of psychology. 2007. No. 1. Pp. 45-49. (In Russian)

7. Formanyuk T. *Voprosy psikhologii* [The syndrome of "emotional combustion" as an indicator of professional maladaptation of a teacher]. Issues of psychology. 1994. No. 6. Pp. 12-16. (In Russian)

8. Yandanova T. I. *Osobennosti otnoshenij umstvenno otstalyh shkol'nikov s uchitelem v konfliktnykh situatsiyah: Avtoref. kand. psiol. nauk: 19.00.10* [Features of the relationship of mentally retarded schoolchildren with a teacher in conflict situations: Author's abstract of Ph. D. (Psychology)]. Moscow, 2000. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Магомедова Марьям Курбановна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования, Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия; e-mail: marykama@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Maryam K. Magomedova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: marykama@mail.ru

Принята в печать 30.01.2023.

Received 30.01.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.811.111
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-55-60

К вопросу о функционировании страдательного залога в английском языке

© 2023 Муталибов А. Ш.¹, Абдулкеримова А. А.²

¹Дагестанский государственный педагогический университет
Махачкала, Россия; e-mail: agabeg.m@mail.ru;

²Кугская средняя общеобразовательная школа им. Б. Байрамбекова,
Хивский район, Россия; e-mail: amina.rd05@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. Рассмотреть проблему освещения менее изученных сторон данного грамматического явления в английском языке, а именно, в свете употребления косвенно-переходных глаголов в пассивных конструкциях, а также возможность трансформации глагола в действительном залоге в страдательный залог. **Методы.** Анализ научной лингвистической литературы, обобщение и интерпретация эмпирических данных, наблюдение за учебным процессом в вузе. **Результат.** Выявление специфики функционирования страдательного залога в английском языке. **Вывод.** При исследовании трансформации действительного залога в страдательный было проведено разграничение глаголов на четыре группы в зависимости от их синтаксической связи с дополнением. Исследование показало, что наибольшей частотой в употреблении отмечаются случаи трансформации в страдательный залог глаголов, управляющих одним беспредложным дополнением, а также глаголов, управляющих одним предложным дополнением.

Ключевые слова: косвенно-переходные глаголы, категория залога, пассивные конструкции, значение переходности глагола, использование объективности глагола, обстоятельственный оборот, предложный объект, трансформация в страдательный залог.

Формат цитирования: Муталибов А. Ш., Абдулкеримова А. А. К вопросу о функционировании страдательного залога в английском языке // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 55-60. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-55-60

Functioning of Passive Voice in English

© 2023 Agabeg Sh. Mutalibov ¹, Amina A. Abdulkirimova ²

¹ Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: agabeg.m@mail.ru,

² B. Bairambekov Kug Secondary School,
Kug, Russia; e-mail: amina.rd05@yandex.ru

ABSTRACT. Aim. To consider the problem of highlighting the less studied aspects of this grammatical phenomenon in the English language, namely, in the light of the use of indirect transitive verbs in passive constructions, as well as the possibility of transforming the verb in the real voice into the passive voice. **Methods.** Analysis of scientific linguistic literature, generalization and interpretation of empirical data, observation of the educational process at the university. **Result.** Identification of the specifics of the functioning of the passive voice in the English language. **Conclusion.** In the study of the transformation of the real voice into the passive voice, verbs were divided into four groups depending on their syntactic connection with the complement. The study showed that the cases of transformation into the passive voice of verbs controlling one prepositional complement, as well as verbs controlling one prepositional complement, are noted with the greatest frequency in use.

Keywords: indirect-transitive verbs, the category of the pledge, passive constructions, the meaning of transitivity of the verb, the use of the objectivity of the verb, circumstantial turnover, prepositional object, transformation into the passive voice.

For citation: Mutalibov A. Sh., Abdulkirimova A. A. Functioning of Passive Voice in English. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 55-60. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-55-60 (In Russian)

Введение

В английском, как и в русском, языке вопрос о страдательном залоге подвергался глубокому исследованию, поэтому в данной статье мы стремимся осветить только менее изученные стороны данного явления, а именно, употребление косвенно-переходных глаголов в пассивных конструкциях (исторические истоки данного явления) и возможность трансформации глагола в действительном залоге в страдательный залог.

Как известно, категория залога означает отношения между субъектом действия (агентом) и объектом, находящие свое выражение в форме глагола. Следовательно, залог рассматривается как категория глагольного формообразования.

Между русским и английским языками имеются существенные различия в употреблении залогов. Основные различия между пассивными конструкциями в английском и русском языках состоят в том, что пассивные конструкции в английском

языке употребляются чаще, чем в русском, что связано в английском языке с историческим развитием системы имени существительного и глагола, с общим характером грамматического строя английского языка и, прежде всего, с почти полным отсутствием падежей, с невозможностью выразить объект действия падежной формой существительного. Для современного английского языка весьма характерно использование в страдательном залоге всех значений переходности, т. е. использование объективности глагола – его связи с каким бы то ни было дополнением прямым, косвенным, предложным и даже с обстоятельственным оборотом, если он по форме аналогичен предложному дополнению. Отсюда и исключительная частота употребления страдательного залога в современном английском языке, как в устной речи, так и в языке художественной и особенно научной литературы.

Страдательный залог употребляется в английском языке более широко и более

часто, чем в каком-либо другом родственном германском языке. Это явление обусловлено целым рядом причин, во-первых: сглаживанием различий между дательным и винительным падежами, и последующей потерей различий в значении, лежащих в их основе; во-вторых – тесным сращением предлога с глаголом в предложном дополнении, что придает ему характер составного переходного глагола.

Зарубежные лингвисты утверждают, что в английском языке часто прибегают к использованию пассивных конструкций в тех случаях, когда ставят себе целью придать особое значение главному производителю действия, упоминая о нем особо подчеркнуто в конце предложения, что является удобным приемом для привлечения внимания к агенту. Но наблюдается и противоположная тенденция, когда главной причиной употребления страдательного залога является желание говорящего или пишущего избежать упоминания о действующем лице в силу того, что действующее лицо недостаточно известно или не имеет важного значения.

Целью исследования является выяснение вопросов, связанных с функционированием страдательного залога, который в английском языке имеет широкое применение, а также раскрытие менее изученных сторон данного грамматического явления в целях расширения языковой компетенции студентов в условиях педагогического вуза.

Методы исследования включают анализ отечественной и зарубежной лингвистической литературы с точки зрения оценки различных подходов к форме и содержанию рассматриваемого явления грамматики английского языка.

Нами были произведены статистические подсчеты на материале художественной литературы. Из общего числа рассмотренных нами 860 предложений – 710 представляют собой такие высказывания, в которых умалчивается о производителе действия и 150 высказываний, в которых имеется ссылка на действующее число.

Результаты и их обсуждение

В следующих примерах резко противопоставлено употребление пассивного и активного глагола.

He bid her dry her eyes, and be comforted.
He was offered, but declined the laureatship.

Далее мы рассмотрим функции страдательного залога в английском языке и употребление его в различных синтаксических построениях. Рассматривая употребление страдательного залога, необходимо производить разграничение между следующими глаголами:

1. Глаголы или группы глаголов, управляющие одним беспредложным дополнением;
2. Глаголы, управляющие одним предложным дополнением;
3. Глаголы, управляющие двумя беспредложными дополнениями;
4. Глаголы, управляющие двумя дополнениями – одним предложным и одним беспредложным.

Употребление в страдательном залоге глаголов, управляющих одним беспредложным объектом не требует особого комментирования. Однако, следует отметить, что глаголы, которые в старом английском языке управляли дополнениями в дательном падеже, редко употребляются в страдательном залоге, как, например: to become, to befit, to behave, to last, to misgive, to resemble, to suffice, to suit.

Страдательный залог очень широко использовался с глаголами, управляющими предложным дополнением, начиная с раннего периода современного английского языка. Отметим примеры, иллюстрирующие трансформацию в страдательный залог.

To act on

I wish the maxim were more generally acted on in all cases

To arrive at

A definite settlement must be arrived at with regard to both reparations and international debts.

To come to

A decision having been come to not to speak of Irene's flight, no view was expressed by any other member of the family as to the right course to be pursued.

To look (up) on

The production of a new English opera is naturally looked upon as an event of historic importance.

To talk about

He has been more generally talked about than almost any other member of Parliament.

To write to

Emily was written to.

Предложное дополнение может включать глагол и наречие. Например:

Such a state of thing cannot be put up with.

This practice has long been done away with.

Между глаголом и существительным наблюдается тесный союз, и такие глагольные сочетания как to pay attention to, to pay heed to, to make allowance for, по существу, ничем не отличаются от соответствующих to attend to, to heed, to allow for.

Связь между глаголом и существительным целиком нарушается, когда последнее снабжается каким-либо определителем, или когда глагол и существительное помещаются среди различных членов сложноподчиненного предложения, как, например:

He insisted many times to the groom on the care that was to be taken of the black pony.

Довольно большое количество глагольных фраз, в связи с их грамматической структурой, вообще, не допускают какой-либо трансформации в страдательный залог, так, например:

to keep company with, to give ear to, to take example by, to set eyes on, to set foot on, to join hands with, to take refuge in, to bear witness to etc [5].

Трансформация в страдательный залог глаголов, управляющих двумя беспредложными дополнениями. Прежде чем рассматривать вопрос о трансформации в страдательный залог глаголов, управляющих двумя беспредложными дополнениями, необходимо сделать небольшой исторический экскурс и показать, становление аналогичных пассивных конструкций в других языках. Не только в английском языке, но и в других германских языках имеется ярко выраженная тенденция превращать любой объект глагола в действительном залоге в подлежащее пассива.

В отдельных случаях в греческом языке и на начальных стадиях в готском и в латинском языках, дополнение в дательном падеже активной конструкции употреблялось в функции субъекта в пассивной конструкции и только позже закрепилось правило о сохранении дательного и родительного падежа дополнения в пассиве в функции подлежащего.

Первоначальные случаи образования страдательного залога путем использования косвенно-переходного значения глагола были весьма редкими среди индоевропейских языков. В латинском языке гла-

голы, означавшие to ask, to request, to demand могли сочетаться с двумя дополнениями в винительном падеже. В древне-английском языке некоторые глаголы, как, например, *ascian* (to ask), *loeran* (to teach) могли принимать два дополнения в винительном падеже, возможно, в силу того обстоятельства, что как лицо, так и не лицо воспринимались, хотя и разными способами, но как непосредственная цель действия. Отождествление дательного и винительного падежей на ранних стадиях развития английского языка, т. е. исчезновение окончания «e» у существительных в дательном падеже доказывает, что разграничение падежей, существовавшее на протяжении многих столетий, в дальнейшем потеряло свое значение [2].

Рассмотрим следующие предложения на английском языке:

He was banished the realm.

He was dismissed the service.

They have been expelled the school.

Сравним эти пассивные конструкции с предложениями в действительном залоге.

We banish you our territories.

They dismissed them the society.

He expelled him the house.

Относительная частота употребления конструкций типа:

They boy (or he) was given the money

The citizens (or they) were given certain privileges показывает присущие им преимущества.

Очень часто название лица в функции прямого дополнения, а не название неодушевленного предмета, является прямой целью действия, как, например:

He told me to leave the room.

Аналогичное наблюдение может быть сделано в отношении менее употребительной модели – He gave me to know.

Мы будем условно называть первичной трансформацией в страдательный залог использование в качестве подлежащего пассивной конструкции прямого дополнения, выраженного названием неодушевленного предмета. Вторичной трансформацией в страдательный залог мы будем называть употребление в функции подлежащего косвенного дополнения, выраженного названием одушевленного предмета [3].

Мы уже указывали, что случаи вторичной трансформации представляют собой недавнее явление, так как никаких следов не было найдено в древне-английском языке. Так как эти явления засвидетель-

ствованы в произведениях Шекспира, то, по-видимому, они быстро распространились в переходный период между поздним средне-английским и ранним периодом современного английского языка.

Очевидно, это были, главным образом, глаголы, принадлежавшие к исконному словарному составу языка, допускавшие двойную трансформацию в страдательный залог, введенную через посредство иностранного влияния. Это явление распространилось на глаголы *to accord* и *to promise* и др., по аналогии с глаголами *to give*.

Когда дополнение представляет собой название неодушевленного предмета и становится подлежащим пассивной конструкции, то дополнение, обозначающее лицо, в большинстве случаев вводится предлогом *to*, например:

Much may be forgiven to a man, who, never, throughout his life, knew what it was to feel well.

Предлог *to* часто опускается, в частности при наличии таких глаголов как: *to deny*, *to forgive*, *to pardon*, *to play* (*as to play one a trick*), *to reach* (*as reach me my hat*), *to save* (*as it saves me a deal of trouble*), *to spare*.

В соответствии с этим, данные глаголы обычно употребляются без предлога *to* перед дополнением, выраженным названием одушевленного предмета при первичной трансформации в страдательный залог.

Некоторые глаголы могут употребляться с другими предлогами. Так, например, глаголы *to ask* и *to request* иногда употребляются с предлогом *of*, а иногда *from*.

He did not concern himself about the duties asked from literature.

В целом, можно сказать, что первичная трансформация в страдательный залог более часто встречается, чем вторичная.

Некоторые глаголы совсем не допускают вторичной трансформации. Она необычна, а в некоторых случаях совсем невозможна для следующих глаголов:

to advance, *to apportion*, *to bate*, *to bear*, *to begrudge*, *to bequeath*, *to bet*, *to blow*, *to bode*, *to bring (in)*, *to cast*, *to catch*, *to cause*, *to certify*, *to concede*, *to cry*, *to create*, *to deign*, *to do*, *to drop*, *to entrust*, *to fling*, *to forward*, *to give in*, *to grudge*, *to hear*, *to hold out*, *to intend*, *to lead*, *to leave*, *to make*, *to mean*, *to notify*, *to owe*, *to pass*, *to play*, *to portend*, *to prescribe*, *to prevent*, *to procure*,

to produce, *to prohibit*, *to provide*, *to reach*, *to read*, *to reimburse*, *to remit*, *to restore*, *to return*, *to say*, *to secure*, *to serve*, *to sign*, *to signal*, *to stand*, *to sing*, *to strike*, *to sweep*, *to take*, *to throw*, *to transmit*, *to turn*, *to vote*, *to wage*, *to wager*, *to whisper*, *to work*, *to write*, *to yield (up)* [1].

Таким образом, вторичная трансформация в страдательный залог следующих предложений имела бы несоответственный эффект, например:

Annette could never bear him a son. Galsw.

Play me some Chopin. Galsw.

Для некоторых глаголов невозможность вторичной трансформации в страдательный залог обусловлена тем, что дополнение, выраженное названием одушевленного предмета, не только указывает на лицо, заинтересованное в действии, но также наводит на мысль о движении к месту, т. е. указывает на адвербиальное отношение [7].

Трансформация в страдательный залог глаголов, управляющих двумя дополнениями, одно из которых предложное, а второе беспредложное. Глагол, управляющий предложным дополнением, а также беспредложным, как правило, допускает только одного типа трансформацию в страдательный залог — путем употребления беспредложного дополнения в качестве подлежащего пассивной конструкции. Такие предложения как – *He accused her of theft; She charged him with falsehood* и другие, подобные им, могут быть трансформированы в страдательный залог только таким образом:

She was accused (by him) of theft.

He was charged (by her) with falsehood.

Это распространяется также на такие глаголы, как *to give*, *to promise* и др., когда находящееся при них дополнение, выраженное названием одушевленного предмета, употребляется с предлогом *to*. В большинстве случаев, предлог ставится после дополнения, выраженного названием одушевленного предмета, в целях его эмфатического подчеркивания.

Таким образом, такие предложения как – *I gave this knife to my brother. He promised a bicycle to his son* и аналогичные им, не допускают какой-либо другой трансформации, кроме:

This knife was given (by me) to my brother,

A bicycle was promised by him to his son, etc.

Трансформация в страдательный залог типа – *The boat was soon lost sight of in the fog.*

The luggage was taken care of by my sister – не обладает частотой в употреблении (как полагают некоторые английские грамматисты). Здесь глагол образует своего рода сращение с примыкающим к нему существительным, а предложная группа выступает в функции предложного дополнения. «Удержанное предложное дополнение» – (the retained prepositional object) обычно ставится непосредственно после глагола, но ударение и требование ритмического благозвучия могут обусловить его начальное место в предложении, например: *To such a man (Francis Sforza) much was forgiven, hollow friendship, ungenerous enmity, violated faith.* Mac. Macchiavelli. *To those methods very serious objec-*

tion has been taken. Morning Star. For of these wretches taken was no care. Thomson.

Выводы

При исследовании трансформации действительного залога в страдательный было проведено разграничение глаголов на четыре группы в зависимости от их синтаксической связи с дополнением. Исследование показало, что наибольшей частотой в употреблении отмечаются случаи трансформации в страдательный залог глаголов, управляющих одним беспредложным дополнением, а также глаголов, управляющих одним предложным дополнением.

Литература

1. Бархударов Л. С., Штелинг Д. А. Грамматика английского языка. М.: «Высшая школа», 1973.
2. Гордон Е. М., Крылова И. П. *Tense and Voice in Modern English*. М.: «Международные отношения», 1981.
3. Лиз Р. Б. Что такое трансформация? // Вопросы языкознания, 1991. № 3.

4. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т. IV. Воронеж, 1974. С. 203.
5. Хаймович Б. С. О единицах грамматической сферы // Вопросы языкознания. М., 1968. № 6.
6. Jespersen O. *Essentials of English Grammar*. N. Y. Holt, 1930.
7. Sweet, Henry. *A new English Grammar II*. Oxford, The Clarendon press. 1900. Pp. 121.

References

1. Barkhudarov L. S., Shteling D. A. *Grammatika anglijskogo yazyka* [Grammar of the English language]. Moscow: "Higher School", 1973. (In Russian)
2. Gordon E. M., Krylova I. P. *Tense and Voice in Modern English*. Moscow: "International Relations", 1981. (In Russian)
3. Liz R. B. What is transformation? *Voprosy yazykoznaniya* [Questions of Linguistics]. 1991. No. 3. (In Russian)

4. Potebnya A. A. *Iz zapisok po russkoj grammatike* [From notes on Russian grammar]. Vol. IV. Voronezh, 1974. Pp. 203. (In Russian)
5. Khaimovich B. S. On the units of the grammatical sphere. *Voprosy yazykoznaniya* [Questions of linguistics]. Moscow, 1968. No. 6. (In Russian)
6. Jespersen O. *Essentials of English Grammar*. N. Y. Holt, 1930.
7. Sweet, Henry. *A new English Grammar II*. Oxford, The Clarendon press. 1900. Pp. 121.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Муталибов Агабер Ширинбекович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романо-германских и восточных языков и методики преподавания, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: agabeg.m@mail.ru

Абдулкеримова Амина Агабековна, учитель первой категории, Кутская средняя общеобразовательная школа им. Б. Байрамбекова, Кут, Россия; e-mail: amina.rd05@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Agabeg Sh. Mutalibov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Romano-Germanic and Oriental Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: agabeg.m@mail.ru

Amina A. Abdulkirimova, teacher of the first category, B. Bairambekov Kug Secondary School, Kug, Russia; e-mail: amina.rd05@yandex.ru

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 377.1
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-61-67

Цифровая образовательная среда как условие формирования предметных компетенций будущих бакалавров педагогического образования в условиях трансформации образования

© 2023 Мухидинов М. Г., Гаджиев Р. Д., Амиралиев А. Д., Инусова Х. М.
Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия: e-mail: muhidinov59@mail.ru, gadjiev82@mail.ru,
abuamiral@mail.ru, muhidinov.59@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью исследования является изучение проблемы реструктуризации образования в условиях цифровой экономики и цифровой трансформации образования и возможности построения цифровой образовательной среды. **Методы.** Проведен анализ литературы по данной теме. Раскрыты теоретико-методические и информационно-аналитические методы в изучении проблемы развития цифровой образовательной среды в условиях трансформации образования. **Результаты.** Выявлены возможные перспективы развития образования в условиях актуализации цифровой образовательной среды, отмечается развитие этого процесса, что обеспечивает формирование знаний, умений и навыков, востребованных в цифровом обществе. **Выводы.** Сформулировано определение понятия *цифровая образовательная среда* (которая рассматривается как сложное и многогранное явление), позволяющая трансформировать модель деятельности учителя, в модель деятельности цифрового учителя.

Ключевые слова: цифровая экономика, образовательные результаты; цифровое образование; цифровая образовательная среда; цифровые технологии; цифровая модернизация системы образования; цифровая технология обучения; цифровой учитель; информационная трансформация образования.

Формат цитирования: Мухидинов М. Г., Гаджиев Р. Д., Амиралиев А. Д., Инусова Х. М. Цифровая образовательная среда как условие формирования предметных компетенций будущих бакалавров педагогического образования в условиях трансформации образования // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 61-67. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-61-67

Digital Educational Environment as a Condition for the Formation of Subject Competencies of Future Bachelors of Pedagogical Education in the Context of Educational Transformation

© 2023 Magomed G. Mukhidinov, Ramazan D. Gadzhiev,
Abutdin J. Amiraliev, Halimat M. Inusova
Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia: e-mail: muhidinov59@mail.ru, gadjiev82@mail.ru,
abuamiral@mail.ru, muhidinov.59@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to study the problem of restructuring education in the digital economy and digital transformation of education and the possibility of building a digital educational environment. **Methods.** The analysis of the literature on this topic and theoretical-methodological and information-

analytical methods in the study of the problem of the development of the digital educational environment in the context of the transformation of education is carried out. **Results.** The possible prospects for the development of education in the context of the actualization of the digital educational environment are revealed, and the development of this process ensures the formation of knowledge, skills and abilities in demand in the digital community. **Conclusions.** The definition of the concept of digital educational environment is formulated, which is considered as a complex and multifaceted phenomenon that allows transforming the model of teacher activity into a model of digital teacher activity.

Keywords: digital economy, educational outcomes; digital education; digital educational environment; digital technologies; digital modernization of the education system; digital learning technology; digital teacher; information transformation of education.

For citation: Mukhidinov M. G., Gadzhiev R. D., Amiraliev A. D., Inusova H. M. Digital Educational Environment as a Condition for the Formation of Subject Competencies of Future Bachelors of Pedagogical Education in the Context of Educational Transformation. News of Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 61-67. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-61-67 (In Russian)

Введение

В условиях трансформации образования актуализируется процесс проникновения цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека в современном социуме. Активизация этого процесса связана с тем, что сформировались необходимые условия для развития цифровой экономики, авторство термина «цифровая экономика» принадлежит программисту из США Н. Негропonte [11]. Современные отечественные исследователи В. В. Иванов и др. считают, что [12], «цифровая экономика» как часть экономики, которая реализуется с использованием системы глобальных сетей и ее возможность структурировать в рамках логических схем реальной экономики.

На пользовательском уровне этот термин понимается как производственная деятельность, основным продуктом которой являются цифровая информация, обеспечивающая повышение эффективности хозяйственной деятельности и методик продаж, трансформации услуг и товаров [7]. Актуализация процессов развития цифровой экономики в мире спровоцировала в современной России ряд инициатив, необходимых для развития цифровой экономики, и позволяющих ей повысить: конкурентоспособность в мировом пространстве труда; качество жизнедеятельности человека, людей; показатели эффективности современной экономики; уровень суверенитета.

В конце 2016 года президент РФ в своем послании Федеральному Собранию актуализировал разработку программы развития цифровой экономики страны на базе национальных ресурсов. На Петербург-

ском форуме экономистов были обозначены задачи: актуализация формирования готовности специалистов для цифровой экономики; повышение уровня цифровой грамотности населения; цифровая трансформация образования на всех уровнях.

Цель – изучить проблемы реструктуризации образования в условиях цифровой экономики и цифровой трансформации образования и возможности построения цифровой образовательной среды.

Методы – анализ психолого-педагогической литературы. Раскрыты теоретико-методические и информационно-аналитические методы в изучении проблемы развития цифровой образовательной среды в условиях трансформации образования.

Результаты и обсуждение

Для структуризации этих процессов формируется нормативная база, а именно: Указ Президента РФ № 203 от 09.05.2017 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы»; распоряжение правительства РФ от 28.07.2017 г. утвердило программу «Цифровая экономика РФ»; государственная программа «Развитие образования» на 2013-2020 годы и др.

В условиях развития цифровой экономики в системе образования РФ решается множество проблем, в рамках работы президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам в конце 2017 г. анонсирован проект «Цифровая школа», который должен обеспечить формирование цифровой образовательной среды (ЦОС) во всех образовательных организациях. Такая среда предназначена для: информационного со-

проведения всех видов образовательной деятельности участников учебного процесса; наполнения содержания педагогической деятельности учителя; ориентирования школьного образования на цифровое обновление.

Сегодня основным документом регламентации и управления цифровой трансформацией школьного образования является проект «Цифровая школа» реализуемый в рамках общероссийского проекта «Образование». Целью реализации данного проекта является создание глобального цифрового образовательного пространства России, которое должно обеспечить электронное обучение в полном объеме и реализовать неограниченный доступ пользователям к любой образовательной информации планеты. Для структуризации проблемных вопросов вокруг этой темы приведем небольшой обзор определений понятия ЦОС:

– В. Г. Лапина отмечает, что ЦОС – это система ресурсов поддержки обучения и менеджмента профессиональной образовательной организацией [9];

– В. П. Горемыкин полагает, что ЦОС обеспечивает интеграцию информационного, технического, учебного методического обеспечения образования [4];

– М. Э. Купнир рассматривает ЦОС как открытую информационную среду, которая обеспечивает эффективность решения образовательных задач [8];

– И. Г. Захарова понимает под ЦОС систему, вокруг которой кристаллизуется: программно-методические, организационные, технические ресурсы; интеллектуальный, культурный потенциал образования; содержательные компоненты обучения; участники образовательного процесса; система управления обучением [5];

– По мнению А. В. Барабанщика, ЦОС – это образовательная система со всеми ее компонентами [3];

– О. А. Ильченко отмечает, что ЦОС это цельное образовательное пространство образовательного учреждения, которое позволяет интегрировать вокруг себя все его подсистемы [6];

– По мнению некоторых исследователей, ЦОС можно рассматривать как часть информационного пространства общества, в котором элементы структурированы в трех измерениях: первое измерение – это субъекты образования как основа об-

разовательного пространства; второе измерение – это средства обучения (информационно-образовательные, электронные, медиа и др.); третье измерение – это электронные технологии и средства коммуникации [14].

Актуализация ЦОС в современном образовании объясняется тем, что она позволяет формировать условия развития у участников образовательного процесса востребованных знаний, умений, навыков и качеств в информационно-цифровом обществе: информационная мобильность; медиакультура; глобальность мышления; динамичность непрерывного образования; направленность на творчество; готовность работать в команде; информационная адаптивность; учебная мобильность и др. Использование информационных технологий обучения в рамках ЦОС позволяет учителю обеспечить урок высоким методическим уровнем за счет: насыщения урока оперативной информацией и мобильности контрольных мероприятий; того, что обучаемый воспринимает осознанно учебную информацию; форма представления образовательной информации для обучаемого более яркая и необычная, что в итоге облегчает ему усвоение сложных тем.

Использование ЦОС актуализирует также исследовательскую деятельность обучаемых, что: обеспечивает ему достижение высоких и качественных образовательных результатов; усиливает практическую направленность его обучения; актуализирует его познавательную деятельность и творческие способности; формирует у него цифровые компетенции; развивает в нем творческую личность, способную конструктивно мыслить и иметь высокий уровень коммуникативной мобильности; настраивает его на принятие нестандартных управленческих решений. Адаптация цифровых технологий в обучении это: актуализация педагогических программных средств: игровые, обучающие тренажеры, диагностирующие, контролирующие и моделирующие; развитие образовательных сайтов и цифровых средств обучения; динамичность менеджмента объектов образовательной организации; оперативность реализации проведения компьютерного эксперимента на основе виртуальных моделей.

Использование цифровых технологий активизирует учителя на саморазвитие и обеспечивает ему высокие педагогические результаты и необходимую профессиональную компетентность в области владения информационными образовательными и цифровыми технологиями.

В условиях цифровой трансформации образования особо остро стоит проблема развития современной инструментальной базы будущего учителя в современной информационно-коммуникационной образовательной среде [1], результатом чего и является ЦОС.

Для решения обозначенных задач современный учитель должен владеть высоким уровнем компетентности в сфере цифровых методик, адаптируемых в обучении, которые позволят обеспечить реализацию Федерального государственного образовательного стандарта и: непрерывный доступ к каналу интернет и мобильному компьютеру на базе ЦОС; его мотивацию; эффективность управления образовательной организацией, на основе ЦОС; его готовность к самообразованию; уровень его ИКТ-компетентности в сфере цифровых образовательных технологий.

Такой вектор мотивации цифрового учителя формирует у него базу цифровых знаний и компетенций и цифровые ценности в образовательном пространстве, а именно: цифровой ориентир на профиль; мобильность в решении сетевых профессиональных задач; актуализация участия в сетевых образовательных проектах; инновационная деятельность в сфере цифрового образования.

В рамках нашего исследования цифровой учитель нами понимается как педагог, который обладает цифровой грамотностью, т. е. умеет использовать в своей практике цифровые технологии.

Таким образом, трансформация образования по пути формирования ЦОС позволяет перевести структурные и содержательные компоненты образовательного процесса на сетевые рельсы: учебную деятельность; методическую работу; модель учителя; модель личности ученика; модель учебного заведения; модель учебного процесса, систему управления обучением. В рамках этих процессов актуализируются новые условия для: развития, формирования и распространения знаний, умений; обновление содержания и методов как

обучения, так и преподавания; расширения открытого сетевого доступа пользователя к образовательным услугам общего и профессионального образования; изменения интеллектуальной роли педагога в обучении.

Эффективная цифровая трансформация образования будет обеспечена профессионализмом всех участников образовательного процесса в сфере цифровых технологий, в котором учитель играет главную роль. На выходе этого процесса мы должны получить готовность и способность решать следующие задачи: формирование цифровых компетенций у учителя и ученика; внедрение актуализированных цифровых технологий в образовательную среду; мобильное наполнение образовательной базы учителя и ученика; актуализация креативного мышления в новых условиях развития цифровой экономики.

Реализация обучения с использованием ЦОС на базе сетевых технологий характеризуется следующими преимуществами, а именно: учебная гибкость; образовательная мобильность; цифровая оперативность; коммуникабельность диалога; интерактивность обучения; мобильность мультимедиа информации. Поэтому профессиональная компетентность цифрового учителя во многом определяется уровнем его готовности к использованию сетевых технологий в образовательном процессе.

Современный цифровой учитель должен хорошо манипулировать образовательными Интернет-ресурсами, которые обеспечат эффективность его образовательной деятельности, повысят эффективность обучения обучаемых и качество его преподавания, а в условиях использования ЦОС актуализируются следующие виды его деятельности: выявление пробелов в традиционной модели обучения; определить возможности цифровых технологий в решении педагогических проблем традиционной парадигмы образования; обеспечение цифровой грамотности обучающихся в рамках через актуализированные образовательные проекты в сетевых сообществах; развитие готовности учителя в сфере цифровых технологий в рамках проектной деятельности в сетевых педагогических сообществах; мотивировать учебную деятельность в сетевых про-

ектах через вебинары, и образовательные конкурсы; распространение передового педагогического опыта через сетевые конференции; наладить процесс разработки цифровых электронных образовательных ресурсов.

Результатом такой профессиональной деятельности учителя в условиях использования ЦОС будут компетенции, которые сложно формировать в рамках только формального обучения: определение целей использования цифровых технологий для своего профессионального роста; умения организации образовательного процесса с использованием цифровых ресурсов обучения; проектирование и адаптация сетевого проекта в сфере образования; предметная компетентность в области цифровых технологий; актуализация авторского опыта в сетевом образовательном пространстве; разработка цифровых ресурсов образования; актуализации в сетевых сообществах практического опыта групповой педагогической работы и т. д.

Результат этих трансформаций в сфере образования является: цифровая компетентность учителя; готовность учителя к использованию электронных педагогических технологий; умения учителя адаптировать новые цифровые технологии в образовательный процесс; организация образовательной деятельности обучающихся на базе «облачных» технологий; актуализация технологий электронного и смешанного обучения в ЦОС; адаптация дистанционных и on-line курсов в пространство ЦОС; формирование цифрового мобильного обучения; реализация доступности образовательных ресурсов; расширение образовательных возможностей для людей любого возраста; актуализация цифровых педагогических инструментов;

формирование новой виртуальной реальности, в которой скоординированы все компоненты обучения; формирование индивидуальных образовательных маршрутов в цифровом пространстве.

Заключение

Обобщая результаты исследования, можно отметить, что ЦОС – современный образовательный феномен, который можно рассматривать как многогранный объект или явление, которому в научной и педагогической литературе нет строгого определения и поэтому мы видим такое разнообразие мнений и определений по ее сути, содержанию, структуре и возможностям его использования на практике.

Адаптация ЦОС в обучении трансформирует деятельность всех участников образовательного процесса, в том числе функции и роли учителя. В процессе адаптации ЦОС в обучении наиболее востребованными учебными структурами становятся: цифровой учитель ↔ ученик; цифровой учитель ↔ класс; ЦОС ↔ ученик; ЦОС ↔ класс; цифровой учитель ↔ ЦОС; цифровой учитель ↔ ЦОС ↔ ученик; цифровой учитель ↔ ЦОС ↔ класс.

В рамках реализации этих моделей учитель может исполнить следующие роли: монтажёр учебных роликов; тьютор контента; технолог цифровых средств; разработчик цифровых образовательных платформ; эксперт по электронным образовательным ресурсам.

При реализации той или иной своей функции цифровой учитель может изменять содержание традиционных моделей профессиональной деятельности, адаптируя актуализированные роли к условиям использования ЦОС в обучении.

Литература

1. Абдуразаков М. М., Мухидинов М. Г. Модель подготовки будущего учителя информатики к профессиональной деятельности // Педагогика. 2016. № 5. С. 71-79.
2. Абдуразаков М. М., Коротченков Ю. Г., Мухидинов М. Г. Представление образовательного пространства в киберпространстве // SHS Web of Conferences. 2016. Т. 29. С. 01001. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/201629010> (дата обращения: 20.12.2022)
3. Барабанщиков А. В. Педагогика высшей военной школы. М.: ВПА, 1979. 286 с.
4. Горемыкин В. П. Военное образование: цель – на развитие // Вестник военного образования. 2017. № 1. С. 4-13.
5. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 46 с.
6. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2002. 190 с.
7. Кешелав А. В. Введение в цифровую экономику. М., 2017. 28 с.

8. Кондаков А. М. Цифровое образование: матрица возможностей: презентация. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (дата обращения: 16.07.2018).

9. Кушнир М. Цифровая образовательная среда. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-f1255d06942a> (дата обращения: 20.12.2022).

10. Лапин В. Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1 (21). С. 55-59.

11. Лубков А. В., Каракозов С. Д. Цифровое образование для цифровой экономики // Информатика и образование. 2017. № 8. С. 3-6.

12. Негропonte Н. Фундаментальная статья по цифровой экономике. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRE3-02.html> (дата обращения: 16.07.2018).

13. Урманцева А. Как специалисты понимают цифровую экономику. [Электронный ресурс] / Режим доступа: /РИА Новости: <https://ria.ru/science/20170616/1496663946.html> (дата обращения: 16.07.2018).

14. Цифровая образовательная среда // Директория онлайн. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> 2017 (дата обращения: 16.07.2018).

References

1. Abdurazakov M. M., Mukhidinov M. G. A model for preparing a future computer science teacher for professional activity. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2016. No. 5. Pp. 71-79. (In Russian)

2. Abdurazakov M. M., Korotchenkov Yu. G., Mukhidinov M. G. *Predstavlenie obrazovatel'nogo prostranstva v kiberprostranstve* [Representation of educational space in cyberspace]. SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 29. Pp. 01001. [Electronic resource] / Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/201629010> (accessed: 12/20/2022)

3. Barabanshchikov A. V. *Pedagogika vysshej voennoj shkoly* [Pedagogy of the higher military school]. Moscow: VPA Publ., 1979. 286 p. (In Russian)

4. Goremykin V.P. Military education: the goal is for development. *Vestnik voennogo obrazovaniya* [Vestn. military. Education]. 2017. No. 1. Pp. 4-13. (In Russian)

5. Zakharova I. G. *Formirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy vysshego uchebnogo zavedeniya: avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk* [Formation of an informational educational environment of a higher educational institution: Dissertation of Ph.D.]. Tyumen, 2003. 46 p. (In Russian)

6. Ilchenko O. A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya setevogo obucheniya: diss. ... kand. ped. nauk* [Organizational and pedagogical conditions of network learning: diss. ... cand. ped. Sciences]. Moscow, 2002. 190 p. (In Russian)

7. Keshelava A. V. *Vvedenie v cifrovuyu ekonomiku* [Introduction to the digital economy]. Moscow, 2017. 28 p.

8. Kondakov A. M. *Cifrovoe obrazovanie: matrica vozmozhnostej: prezentaciya* [Digital Education: A Matrix of Opportunities: A Presenta-

tion]. [Electronic resource] / Mode of access: <http://ito2018.bytic.ru/uploads/materials/2.pdf> (accessed: 16.07.2018).

9. Kushnir M. *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda* [Digital educational environment]. [Electronic resource] / Mode of access: <https://medium.com/direktoria-online/thedigital-learning-environment-f1255d06942a> (accessed: 20.12.2022).

10. Lapin V. G. Digital educational environment as a condition for ensuring the quality of student training in secondary vocational education. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya* [Innovative development of vocational education]. 2019. No. 1 (21). Pp. 55-59. (In Russian)

11. Lubkov A. V., Karakozov S. D. Digital education for the digital economy. *Informatika i obrazovanie* [Informatics and Education]. 2017. No. 8. Pp. 3-6. (In Russian)

12. Negroponte N. *Fundamental'naya stat'ya po cifrovoj ekonomike* [Fundamental article on digital economy] [Electronic resource] / Mode of access: <http://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRE3-02.html> (date accessed: 16.07.2018).

13. Urmantseva A. *Kak specialisty ponimayut cifrovuyu ekonomiku* [How do specialists understand the digital economy]. [Electronic resource] / Mode of access: RIA Novosti: <https://ria.ru/science/20170616/1496663946.html> (date accessed: 16.07.2018).

14. Digital educational environment. *Direktoriya onlajn*. [Directory online]. [Electronic resource] / Mode of access: <https://medium.com/direktoria-online/the-digital-learning-environment-f1255d06942a> 2017 (accessed: 16.07.2018).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Мухидинов Магомед Госенгаджиевич, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационных технологий, экономики и дизайна, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: muhidinov59@mail.ru.

Гаджиев Рамазан Далгатович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: gadjiev82@mail.ru.

Амиралиев Абулдин Джамалутдинович, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и методики преподавания, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: abuamiral@mail.ru.

Инусова Халимат Магомедовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физики и методики преподавания, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: muhidinov.59@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Magomed G. Mukhidinov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Information Technologies, Economics and Design, Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: muhidinov59@mail.ru.

Ramazan D. Gadzhiev, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: gadjiev82@mail.ru.

Abutdin J. Amiraliev, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Physics and Teaching Methods, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: abuamiral@mail.ru.

Halimat M. Inusova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Physics and Teaching Methods, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: muhidinov59@mail.ru.

Принята в печать 14.02.2023.

Received 14.02.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 371
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-67-71

Современная проблема оценки культурного уровня студенческой молодежи

© 2023 **Омаров М. М., Омарова М. М.-Г.**

Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: omarov.66@inbox.ru
mirvariomarova244@gmail.com

РЕЗЮМЕ. Цель наших исследований заключалась в выяснении культурного уровня и стиля общения современных студентов, изучении их взаимоотношений между собой, а также как молодые люди оценивают собственный культурный уровень и что может повлиять на его изменение. **Методы.** Анализ, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент. **Результат.** В процессе исследования и проведенного опроса студентов, в соответствии с целью и задачами исследования, мы выявили что, в большинстве своем молодые люди уверены, что именно удачное стечение обстоятельств и везение выступают гарантом успешности жизни, а не образование и сильная воля. **Выводы.** Таким образом, как показали данные нашего исследования, культурный уровень современных студентов, по их собственной оценке, далек от идеального.

Ключевые слова: образование, исследование, личность, взаимодействие, культурный уровень, оценка, студенческая молодежь.

Формат цитирования: Омаров М. М., Омарова М. М.-Г. Современная проблема оценки культурного уровня студенческой молодежи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023 Т. 17. № 1. С. 67-71. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-67-71

Modern Problem of Assessing the Cultural Level of Student Youth

© 2023 Magomedali M. Omarov, Mirvari M. Omarova

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: omarov.66@inbox.ru, mirvariomarova244@gmail.com

ABSTRACT. The aim of our research was to clarify the cultural level and style of communication of modern students, to study their relationship with each other, as well as how young people assess their own cultural level and what can affect its change. **Methods.** Analysis, generalization, observation, questioning, pedagogical experiment. **Result.** In the process of research and a survey of students, in accordance with the purpose and objectives of the study, we found that, for the most part, young people are sure that it is a good combination of circumstances and luck that are the guarantor of a successful life, and not education and strong will. **Conclusion.** Thus, as the data of our study showed, the cultural level of modern students, according to their own assessment, is far from ideal.

Keywords: education, research, personality, interaction, cultural level, assessment, student youth.

For citation: Omarov M. M., Omarova M. M. Modern Problem of Assessing the Cultural Level of Student Youth. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 67-71. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-67-71 (In Russian)

Введение

В последние годы в Российской Федерации остро стоит проблема социального здоровья и физического состояния населения. Большую тревогу вызывает социальное нездоровье молодого поколения. Сложилась ситуация, характеризующаяся тем, что в целом молодежь России, которая, по логике, должна быть наиболее здоровой частью общества, таковой не является. Особого внимания в этом контексте заслуживает студенческая молодежь, которая является не только ресурсом высококвалифицированных кадров, необходимых в период становления и развития социально-экономической сферы государства, но и наиболее активной частью общества. Ежегодно до 70 % абитуриентов, поступающих на первый курс различных вузов страны, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья, обусловленные как объективными (социальными), так и субъективными (в основном нездоровым образом жизни) причинами, но по мнению многих специалистов это связано, в первую очередь, с низким уровнем культуры обучающейся молодежи [3].

Завтрашний день России во многом определяется тем, какой культурный уровень нашей молодежи сформируется сегодня. Правильная образовательная молодежная политика является залогом стабильности общества. Центральная задача образования состоит в создании условия

для раскрытия способностей личности, удовлетворения ее потребностей в интеллектуальном, духовном, нравственном и физическом развитии [5].

На кафедре безопасности жизнедеятельности Дагестанского государственного педагогического университета была разработана социологическая анкета по теме «Общая оценка культурного уровня молодежи г. Махачкалы». В рамках «Года молодежи» нами были проведены анкетирования в высших и средне-специальных учебных заведениях нашего города. В целом в исследованиях приняло участие 850 девушек и юношей в возрасте от 18 до 24 лет. Цель наших исследований заключалась в выяснении культурного уровня и стиля общения современных студентов, изучении их взаимоотношений между собой, а также как молодые люди оценивают собственный культурный уровень и что может повлиять на его изменение [3]. Методы: анализ, обобщение, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты и обсуждение

Для анализа полученные данные были разделены по двум признакам: по полу и по успеваемости. К группе хорошо успевающих отнесли тех, кто указал, что он учится на «отлично», «хорошо» и «хорошо и отлично», к группе среднеуспевающих были отнесены те, кто указал, что учится на «хорошо и удовлетворительно», а группу с плохой успеваемостью составили

те, кто ответил, что учится на «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Представители этих групп по-разному оценивают культурный уровень своих сверстников (рис. 1-2).

Второй вопрос анкеты звучал так: «Основными каналами получения информации для меня являются». Нас интересовало, по каким каналам студенческая молодежь получает в основном нужную информацию. Ответы респондентов распределились следующим образом: учебное заведение – 40 %, телевидение – 26 %, интернет – 20 %, родители, семья – 14 %, друзья, знакомые – 13 % и печатные СМИ, книги – всего 9 %. Полученные данные показывают, что студенты, обучающиеся в Махачкале, к сожалению, как и вся российская молодежь, очень мало читают. Далее в своих исследованиях мы затронули вопрос о том, «Какая информация для вас является актуальной в

настоящее время?». Самой актуальной была выбрана информация о трудоустройстве (50 %), образовании (24 %) и проведение досуга (15 %).

Большинство студентов по своей внутренней организацией пассивны и «плывут по течению», мало интересуются политическими событиями страны, региона и даже родного города. По сути, они безразличны ко всему окружающему [4].

Основная масса студенческой молодежи хочет иметь много денег, жить красиво, но при этом не готова к трудным испытаниям жизни. Так ли это? И какое отношение вышеперечисленное имеет к студенчеству в г. Махачкале? Респондентам был задан вопрос «Что, по Вашему мнению, необходимо, чтобы сделать успешной свою жизнь?». Ответы, полученные в ходе исследования, заслуживают внимания (табл. 1).

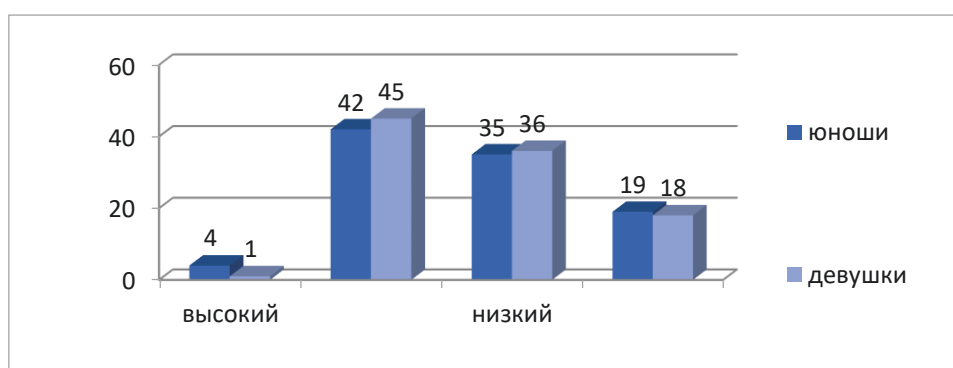


Рис. 1. Оценка респондентами культурного уровня основной массы российской молодежи в зависимости от пола, %

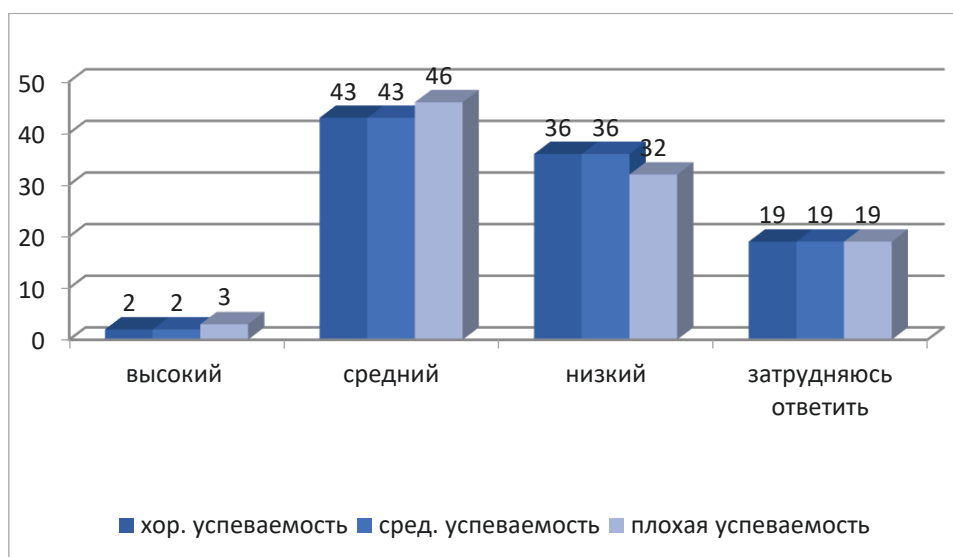


Рис. 2. Оценка респондентами культурного уровня основной массы российской молодежи в зависимости от уровня успеваемости, %

Таблица 1
Гарантия успешной жизни в будущем, по мнению студенческой молодежи в %

Ответы студентов	Проценты
Хорошее образование	20%
Сильная воля	13%
Удачное стечение обстоятельств и везение	51%
Деньги, необходимые знакомства и связи	7%

Таким образом, в большинстве своем молодые люди уверены, что именно удачное стечение обстоятельств и везение выступают гарантом успешности жизни, а не образование и сильная воля.

Важной характеристикой культурного уровня молодежи является стиль речи, язык общения. Довольно мало молодых людей общаются на нормативном, литературном языке (их только одна пятая часть). Преобладающий стиль речи в компаниях – осовремененная русская речь (ее используют 50% опрошенных) и сленг (28 %). Внушает оптимизм, что примитивизированная и ненормативная лексика занимают последние места в этом списке (8 % и 17 % соответственно). Добавим также, что юноши используют ругательства в общении в 2,5 раза чаще девушек, зато последние – чаще общаются на литературном языке. Среди групп по успеваемости картина такая. В целом преобладает осовремененная речь (56% опрошенных с хорошей успеваемостью, 50 – со средней, 42 % – с плохой) и сленг (27 %, 28 и 31 % соответственно). Чем хуже результаты учебы, тем чаще в лексику просачивается мат, и уже 28 % неуспевающих учеников употребляют его (против 10 % отличников), а доля использующих литературную речь падает (так ответили 16 % учеников с плохой успеваемостью против 23 % отличников).

Среди недостатков в поведении молодых людей чаще всего отмечаются нецензурные выражения, злоупотребление алкоголем, ограниченный кругозор. Эти недостатки – самые распространенные и, на наш взгляд, очевидные, так как с ними встречается практически каждый человек почти каждый день. Они – главные проявления снижения культурного уровня современной молодежи (табл. 2)

Заметим, что в разных группах по успеваемости были даны весьма схожие оценки. Наиболее весомыми причинами

снижения культурного уровня молодежи опрошенные студенты считают плохие компании, наличие огромного количества примитивных теле- и радиопрограмм, ориентацию на массовую культуру Запада, а также отсутствие в нашем обществе идеалов [5].

Таблица 2
Факторы, влияющие на понижение культурного уровня молодежи, мнение студентов, %

Фактор влияния	С успеваемостью		
	хорошей	средней	плохой
Засилье СМИ на примитивные вкусы	35	23	19
Низкий уровень молодежных программ	19	22	25
Незнание традиционной культуры, обычаев	16	9	12
Отсутствие идеалов	19	26	14
Плохие компании	56	47	39
Ориентация на западную масс-культуру	17	15	8

Вывод

Таким образом, как показали данные нашего исследования, культурный уровень современных студентов, по их собственной оценке, далек от идеального. Более трети из них считает, что он низок, 43 % оценили его как нормальный, средний, и лишь 2 % полагают, что этот уровень высок. В то же время формы и направления повышения культурного уровня подростков достаточно разнообразны: чтение классической литературы (сейчас по большей части это чтение вынужденное, по обязательной программе), посещение кино, театров, концертов, занятия в кружках, секциях, занятия хобби, подготовка дополнительно по различным учебным дисциплинам. В настоящее время в молодежных компаниях большое распространение получила ориентация досуга на массовую культуру. Это, в первую очередь, музыка и все, что с ней связано: посещение клубов и дискотек компаниями. Однако эти «культурные» мероприятия, к сожалению, часто связаны с употреблением алкогольных напитков [1]. По нашему мнению, нужно широко внедрять в сферу культуры и досуга молодежи традиции русской культуры и истории, пока молодое поколение бесповоротно не ушло от них в своих занятиях и досуговых предпочтениях. Сегодня задача всех мыслящих

людей – выработать новые положительные ценности. Для этого нужна простая общедоступная формула жизнеспособно-

сти молодого поколения, ведь не может человек жить и быть психически здоровым без идеала.

Литература

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-традиция, 2009. С. 142-143.
2. Зоркая Н. А. Молодежь: типы адаптации, оценка перемен, установки на социальное достижение // Мониторинг общественного мнения, 2010. № 2 (52). С. 24.
3. Ковалева Т. В. Российское студенчество в условиях переходного периода // «Социс». 1995. № 1. С. 143-144.

4. Кравченко А. И. Введение в социологию. Учебное пособие. М.: «На Воробьевых», 1994. 223 с.
5. Культурные миры молодых россиян: три жизненные ситуации. М.: Изд-во МГУ, 2008. С. 191-197, 211-222.
6. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М.: Наука, 2011. С. 96.

References

1. W. Beck. *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu* [Risk society On the way to another modernity]. Moscow: Progress-tradition Publ., 2009. Pp. 142-143. (In Russian)
2. Zorkaya N. A. Youth: types of adaptation, assessment of changes, attitudes towards social achievement. *Monitoring obshchestvennogo mneniya* [Public Opinion Monitoring]. 2010. No. 2 (52). P. 24.
3. Kovaleva T. V. *Rossiiskoe studenchestvo v usloviyah perekhodnogo perioda* [Russian students in the transitional period]. Socis. 1995, No. 1. Pp. 143 -144 (In Russian)

4. Kravchenko A. I. *Vvedenie v sociologiyu. Uchebnoe posobie* [Introduction to sociology. Tutorial]. Moscow: Na Vorob'evykh Publ., 1994. 223 p. (In Russian)
5. Cultural worlds of young Russians: three life situations. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 2008. Pp. 191-197, 211-222 (In Russian)
6. Chuprov V. I., Zubok Yu. A., Williams K. *Molodezh' v obshchestve riska* [Youth in the risk society]. Moscow: Nauka Publ, 2011. Pp. 96. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Омаров Магомедали Магеррамович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: omarov.66@inbox.ru

Омарова Мирвари Моллагасановна, старший преподаватель, кафедра безопасности жизнедеятельности, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: mirvariomarova244@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Magomedali M. Omarov, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, head of the chair of Life Safety, Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: omarov.66@inbox.ru

Mirvari M. Omarova, Senior Lecturer, the chair of Life Safety, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: mirvariomarova244@gmail.com

Принята в печать 31.01.2023.

Received 31.01.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 379.8.092
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-72-77

Видеоблогинг и монтаж как условие ресоциализации детей группы риска

© 2023 Салманова Д. А., Бурдина О. И.,
Красильникова Н. П., Чистякова Е. В.

Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия, e-mail: djamila05@mail.ru, olyaburdina@gmail.com,
n.crasilnikova@yandex.ru, blondinnet@mail.ru.

РЕЗЮМЕ. Целью данной статьи является выявление возможностей использования курсов видеоблогинга и монтажа как условия ресоциализации детей группы риска. **Методы.** В основе данного исследования лежит изучение научной литературы, посвящённой проблеме детей «группы риска», анализ материалов результатов экспериментальной работы по формированию навыков использования видеоблогинга и монтажа детьми и влияния досуговой практики на поведение ребенка, анализ и обобщение полученных выводов. **Результаты.** В результате проделанной работы были сделаны выводы об эффективности использования курсов видеоблогинга в качестве условия ресоциализации детей группы риска. **Выводы.** Как видно из полученных в ходе эксперимента данных, использование курсов видеоблогинга и монтажа в качестве досуга для детей группы риска не только способствует вовлечению ребенка в активную творческую деятельность, что само по себе важно при необходимости ресоциализации, но и в случае правильного расставления акцентов в образовательном процессе позволяет ребенку переосмыслить окружающие его проблемы, включая проблемы социального окружения, пространства и ближайшего круга общения.

Ключевые слова: курсы для детей группы риска; ресоциализация; условия ресоциализации; курсы видеоблогинга и монтажа; творческое развитие детей, досуговая деятельность детей группы риска.

Формат цитирования: Салманова Д. А., Бурдина О. И., Красильникова Н. П., Чистякова Е. В. Использование курсов видеоблогинга и монтажа как перспективная технология ресоциализации детей группы риска // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 72-77. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-72-77

Video Blogging and Editing as a Condition for Resocialization of Children at Risk

© 2023 Jamila A. Salmanova, Olga I. Burdina,
Natalia P. Krasilnikova, Elizaveta V. Chistyakova

Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru, olyaburdina@gmail.com,
n.crasilnikova@yandex.ru, blondinnet@mail.ru.

ABSTRACT. The aim of this article is to identify the possibilities of using video blogging and editing courses as a condition for resocialization of children at risk. **Methods.** This study is based on the study of scientific literature on the problem of children at risk, analysis of the results of experimental work on the formation of the skills of using video blogging and editing for children and the influence of leisure practice on the behavior of the child, analysis and generalization of the findings. **Results.** As a result of the work done, conclusions were drawn about the effectiveness of using video blogging courses as a condition for resocialization of children at risk. **Conclusion.** As can be seen from the data obtained during the experiment, the use of video blogging and editing courses as leisure for children at risk not only contributes to the

child's involvement in active creative activity, which in itself is important if resocialization is necessary, but also in the case of correct emphasis in the educational process. allows the child to rethink the problems around him, including the problems of the social environment, space and the closest circle of friends.

Keywords: courses for children at risk; resocialization; conditions for resocialization; video blogging and editing courses; creative development of children, leisure activities of children at risk.

For citation: Salmanova D. A., Burdina O. I., Krasilnikova N. P., Chistyakova E. V. Video Blogging and Editing as a Condition for Resocialization of Children at Risk. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 72-77. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-72-77 (In Russian)

Введение

Одной из самых значительных психолого-педагогических проблем в современной России является проблема ресоциализации детей с девиантным типом поведения. Над решением данной проблемы работает огромный круг субъектов профилактики асоциального поведения и ресоциализации детей и молодежи, к которым в отечественных условиях можно отнести школу, социальные службы, правоохранительные органы, некоммерческие организации, в том числе и религиозные [6]. Во многом, это обусловлено тем обстоятельством, что причинами девиантного поведения могут социально-экономические, медицинские, психологические и иные факторы. Без привлечения широкого круга специалистов решить трудности детей зачастую просто невозможно.

Между тем, прежде чем ребенок начнет проявлять в открытой форме негативные практики в поведение, у педагогов, социальных работников и иных заинтересованных в решении проблем ребенка лиц есть шанс на купирование угрозы развития девиантного поведения на ранних этапах ее развития. Детей, которые находятся под воздействием любых негативных факторов, и которые могут в будущем проявлять асоциальные практики, принято объединять в так называемую «группу риска». Важным идентификатором детей группы риска является проявление девиантного поведения, нарушающего общепринятые ценности и нормы, а также нормативно-правовые акты.

При этом, современные социальные вызовы определяют необходимость поиска новых методов работы с подростками девиантного поведения. Как показывает передовая практика в ресоциализации детей и молодежи в работе СПб ГБУ ГЦСП «Контакт» [2], работающей в Санкт-Петербурге с детьми и подростками асоциального по-

ведения, совершившими административные и уголовные правонарушения, в работе с детьми группы риска необходимо внедрять досуговые практики. При этом, обращает на себя внимание тот факт, что многие исследователи, в том числе Д. В. Лепешев и М. В. Мафенбеер указывают на необходимость активного внедрения новых практик ресоциализации детей [3]. Так, очевидно, что для успешной ресоциализации детей необходимо не только обеспечить занятость подростка, но и для «закрепления эффекта» необходимо обеспечить формирование устойчивого интереса к досутовым практикам, что позволит избежать развития негативных практик в поведении ребенка в дальнейшем [4].

Одним из способов ресоциализации детей группы риска является творческая работа с такими детьми силами учреждений дополнительного образования и другими способами внеурочной активности [1]. Однако не все формы такой работы способны продемонстрировать позитивную тенденцию в социальном развитии детей данной группы, и методисты находятся в поисках новых форм, чем обусловлена актуальность данного исследования. И как мы считаем, в современных условиях, в работе с детьми «группа риска» может быть эффективным обучением тем навыкам, которые очень востребованы в молодежной среде [6]. И такими навыками могут быть навыки, связанные с ведением блогов различных форматов, навыки съемки и монтажа видео. Соответственно, в рамках данного исследования мы можем проанализировать эффективность использования курсов видеоблогинга и монтажа в качестве условия ресоциализации детей из «группы риска».

С целью изучения специфики влияния обучения видеомонтажу и видеоблогингу детей группы риска, на базе специализированных курсов, в процессе социализа-

ции, в двух группах слушателей, мы провели два эксперимента – до начала курсов (состоявших из двенадцати занятий) и после проведения курсов. В обеих группах первый опрос был проведен 14.03.2021, и второй опрос был проведен 17.06.2021. Экспериментальная работа включала в себя двенадцать занятий с детьми группы риска 11-12 лет, на бесплатной основе. В первой, экспериментальной группе темы занятий были сформулированы таким образом, чтобы помимо обучения профессиональным навыкам фото и видеосъемки, обработки фото и видео материала, построения материала для блогинга и постинга с продвижением материалов, обучающиеся курсов отработывали определенные социальные навыки. Однако весь учебный материал подавался с целью ресоциализации слушателей курсов, использовали личные примеры, детей ориентировали на необходимость признавать и решать свои проблемы. Во второй группе, контрольной, материал был выстроен «сухим» языком и без опоры на решение задачи по ресоциализации участников занятий.

Результаты и их обсуждение

На первом занятии для экспериментальной группы, была предпринята удачная попытка побеседовать с группой о проблеме выбора объекта для съемок, определения задач и систематизации материала. Активно обсуждались близкие для них «колоритные» объекты для съемок, обсуждался выбор идеи, объекты внимания – но только те, которые находятся вокруг ребенка. Для контрольной группы были использованы заготовленные заранее материалы, предложено обсуждение, без акцента на социальную среду и окружение ребенка. В качестве задания для детей первой группы, экспериментальной, было предложено на выбор: а) подробно описать идею проекта (на двух листах А4 машинописным текстом); б) сделать серию снимков и видеозаписей, которые отражали бы их окружение; в) смонтировать (в случае наличия минимальных навыков монтажа) видео из готовых отрывков, которые отражали бы какую-нибудь простую идею.

Детям второй группы предлагалось аналогичное задание, но в контексте решения определенной задачи, например, описать, сделать видео о певце или блоге-

ре, рассказать (в тексте или видео, сделать нарезку кадров) о сериале или фильме, сфотографировать самое посещаемое место и т. д. Подобным образом мы разделили задания для обеих групп, и все 12 заданий для первой, экспериментальной группы, касались их непосредственного окружения, мы предлагали обучающимся переосмыслить их цели и задачи, сформулировать определенный «посыл» для блога. Задания же для контрольной группы касались абстрактных, отвлеченных проблем, которые никак не были связаны с окружающим ребенка социумом и пространством.

Формулирование задач для контрольной группы подобным образом был обусловлен несколькими важными факторами:

Во-первых, мы преследовали задачу изучения того, как воспринимают окружающее пространство дети группы риска;

Во-вторых, мы преследовали задачу изучения готовности детей переосмысливать окружающее их пространство, искать себя в этом пространстве;

В-третьих, мы преследовали задачу изучения готовности детей к активной трансформации окружающей их действительности;

В-четвертых, мы преследовали задачу изучения готовности детей к изменению своих личных привычек и поведения.

Формулируя задачи подобным образом, детям были заданы 6 вопросов. Опишем полученные результаты более детально.

Первый вопрос был поставлен следующим образом: «Оцените по шкале от 0 до 10, насколько отклоняющимся от нормы является ваше поведение, где 0 – это поведение без отклонений и 10 – пренебрежение всеми нормами». Респонденты обеих групп, отвечая на данный вопрос были во многом солидарны. Так, средние показатели в обеих группах находятся между 3 и 4 баллами. Незначительная разница, менее 10 %, указывает на то обстоятельство, что в целом показатели групп могут быть приняты в качестве исходных. Однако нам предстояло опросить слушателей курсов постфактум. И как мы можем обратить внимание, в результатах, представленных в таблице 1 «Результаты ответов респондентов на первый вопрос», динамика роста показателя оценки своего поведения в экспериментальной группе существенно выше.

Таблица 1
Результаты ответов респондентов
на первый вопрос

Группа	1 опрос	2 опрос
Экспериментальная	3,5	4,2
Контрольная	3,6	3,7

Переосмысление собственного поведения свидетельствует о переоценке собственных социальных установок. Данная положительная динамика, тем не менее, позволяет нам перейти к описанию других результатов. Следующим вопросом № 2, был вопрос, посвященный проблеме социального пространства. Так, детям был задан вопрос в следующей форме: «Оцените степень влияния окружающего пространства на проявление негативных факторов в поведении от 0 (отсутствует) до 10 (полностью определяет негативное поведение)». Постановка подобным образом данного вопроса позволила нам изучить не только исходные показатели, но и то, как изменилось отношение ребенка к окружающему их пространству, и то, насколько дети из обеих групп прониклись к поднятым в процессе обучения проблемам социальной среды. Ответы респондентов представлены в таблице № 2 «Результаты ответов респондентов на второй вопрос».

Таблица 2
Результаты ответов респондентов
на второй вопрос

Группа	1 опрос	2 опрос
Экспериментальная	4,2	2,2
Контрольная	4,3	2,9

Как видно в таблице № 2, дети из экспериментальной группы, благодаря акценту на социальное окружение в ходе прохождения курсов смогли более точно переоценить влияние на них социального пространства. Более того, как мы видим, снижение влияния социального пространства на них свидетельствует о том, что переосмысление социального пространства во-круг них, критический взгляд на окружающую действительность, позволяет ребенку переосмыслить негативное влияние со стороны окружающего его пространства.

Следующей задачей была задача изучения готовности к трансформации окружающего их пространства, с позиции их места в мире. Детский и подростковый период становления личности связан с пе-

реосмыслением не только мира окружающего ребенка, но и места ребенка в данном мире. Именно поэтому третий вопрос нашей анкеты был сформулирован следующим образом: «Оцените, насколько вы являетесь органичной частью социального пространства, от 1 до 10, где 0 – вы вне окружающего пространства, и 10 – вы полное его отражение». Учитывая, что на наших занятиях были дети из группы риска, мы ожидали активного переосмысления своего поведения и тех социальных норм, которые приняты в конкретном социальном окружении ребенка. Результаты опроса обеих групп в обоих случаях представлены в таблице № 3 «Результаты ответов респондентов на третий вопрос».

Таблица 3
Результаты ответов респондентов
на третий вопрос

Группа	1 опрос	2 опрос
Экспериментальная	4,2	2,2
Контрольная	4,3	2,9

Как видно из полученных результатов, дети из экспериментальной группы показывают более заметное переосмысление своего поведения в контексте норм, принятых в социальной группе. В течение трех месяцев дети из экспериментальной группы целенаправленно наблюдали за своим социальным окружением, а потому смогли более точно понять свое место в социальной группе, и, как мы видим, смогли приблизить свое поведение к новым стандартам поведения.

Четвертый вопрос был сформулирован следующим образом: «Оцените, насколько вы готовы к трансформации окружающей вас действительности от 0 до 10 баллов, где 0 – абсолютно не готовы и 10 – полностью готовы». И как мы видим в таблице № 4 «Результаты ответов респондентов на четвертый вопрос», дети, участвовавшие в эксперименте в начале работы, не были готовы к изменению окружающей их действительности.

Таблица 4
Результаты ответов респондентов
на четвертый вопрос

Группа	1 опрос	2 опрос
Экспериментальная	3,7	5,9
Контрольная	3,6	4,7

В это же время, показатели после 3-х месяцев работы в данном направлении указывают, что дети, с которыми работали

точно, готовы к преобразованию окружающей их действительности в большей степени. Во многом, конечно, это определено не только появлением нового опыта, появлением нового досуга, но и переосмыслением социального опыта.

Пятый вопрос преследовал цель изучить готовность к изменению своих привычек среди детей из группы риска. Так, детям был задан вопрос: «Оцените, насколько вы готовы к изменению своего поведения и коррекции привычек от 0 до 10 баллов, где 0 – полностью не готов и 10 – полностью готов». Согласно полученным данным, представленным в таблице 5 «Результаты ответов респондентов на пятый вопрос».

Таблица 5
Результаты ответов респондентов
на пятый вопрос

Группа	1 опрос	2 опрос
Экспериментальная	3,9	6,8
Контрольная	3,8	5,2

Как мы видим из полученных данных, дети, участвовавшие в эксперименте в экспериментальной группе, в большей степени готовы к работе над собой (как и над окружающей их действительностью), готовы переосмысливать свою роль и значение. При этом, нельзя не отметить положительное влияние на преодоление личностных проблем предложенной программы работы.

Последний, шестой вопрос был сформулирован следующим образом: «Как вы считаете, в какой степени появление хобби может повлиять на исправление вашего поведения, где 0 – не сможет повлиять и 10 – полностью его изменит». И как мы видим, представители обеих групп в ответе на шестой вопрос отмечали, что появление хобби не сможет в значительной степени изменить их поведение, не повлияет на привычки. В это же время, как мы видим в результатах, приведенных в таблице 6 «Результаты ответов респондентов на шестой вопрос», повторное анкетирование выявило, что показатель восприятия хобби как положительного фактора,

определяющего поведение после занятий на курсах, несколько изменился.

Таблица 6
Результаты ответов респондентов
на шестой вопрос

Группа	1 опрос	2 опрос
Экспериментальная	1,3	4,0
Контрольная	1,5	2,7

Как видно из полученных результатов, дети из экспериментальной группы существенно изменили свое отношение к хобби и положительно переоценили возможность влияния хобби на свое поведение. Сближение знаний в профессиональной сфере, даже при первом приближении, позволило в значительно большей степени привлечь детей, нежели в случае с общей профессиональной подготовкой, которая нацелена на формирование исключительно базовых знаний.

Вывод

Как видно из полученных в ходе эксперимента данных, использование курсов видеоблогинга и монтажа в качестве досуга для детей группы риска не только способствует вовлечению ребенка в активную творческую деятельность, что само по себе важно при необходимости ресоциализации, но и в случае правильного расставления акцентов в образовательном процессе, позволяет ребенку переосмыслить окружающие его проблемы, включая проблемы социального окружения, пространства и ближайшего круга общения. Переосмысливая окружающий мир, обучаясь навыкам блогинга, видео- и фотосъемки, ребенок получает новый, важный для него опыт. Конечно, сам по себе досуг способствует преодолению проблем ребенка, и внутренних и проблем с окружающим миром, однако, обеспечение диалога в процессе досуга с ребенком на одном языке, на близкую для них проблематику и в соответствии с их интересами, как мы видим, в существенно большей степени может способствовать ресоциализации ребенка.

Литература

1. Барабанов Р. Е. Инновации в образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 1. С. 33-38.

2. Затуливетер Л. А. Организованный досуг как фактор воспитания и развития учащихся: дисс. ... канд. пед. наук. Липецк, 1998. 211 с.

3. Купцова С. А. Профилактика аддиктивного поведения учащихся в условиях образовательных учреждений // Концепт. 2019. № 2. 11 с.

4. Лепешев Д. В., Мафенбеер М. В. Социализация детей «группы риска»: проблемы и пути решения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. № 3 (21). 2015. С. 110-113.

5. Поксыряева О. Н., Бахор Т. А., Зырянова О. Н. Культурно-досуговая деятельность как средство социализации детей группы риска и детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 279-282.

6. Соловьева Е. Е. Интеграция педагогических условий воспитания учащихся группы риска в общеобразовательной школе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2008. 21 с.

7. Хребтова Е. В. Проблемы и пути решения социализации учащихся «группы риска» // Достижения науки и образования. 2019. № 5 (46). С. 88-90.

8. Центр социализации и ресоциализации СПб ГБУ ГЦСП «Контакт». [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://profcenter.spb.ru/center-socializacii/> (дата обращения 16.08.2021)

References

1. Barabanov R. E. Innovations in education. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific review. Pedagogical sciences]. 2017. No. 1. Pp. 33-38. (In Russian)

2. Zatuliveter L. A. *Organizovannyj dosug kak faktor vospitaniya i razvitiya uchashchihhsya: Diss. ... kand. ped. nauk* [Organized leisure as a factor of education and development of students: Dissertation of Ph.D. (Pedagogy)]. Lipeck, 1998. 211 p. (In Russian)

3. Kupcova S. A. Prevention of addictive behavior of students in educational institutions. *Koncept* [Concept]. 2019. No. 2. 11 p. (In Russian)

4. Lepeshev D. V., Mafenbeer M. V. Socialization of children of the "risk group": problems and solutions. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* [Human Science: Humanitarian Studies]. No. 3 (21). 2015. Pp. 110-113. (In Russian)

5. Poksyryaeva O. N., Bahor T. A., Zyryanova O. N. Cultural and leisure activities as a means of socialization of children at risk and children with

disabilities. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2013. No. 6. Pp. 279-282. (In Russian)

6. Solov'eva E. E. Integration of pedagogical conditions for the education of at-risk students in a comprehensive school: Abstract. Diss. ... Candidate of Pedagogical Sciences. *Integraciya pedagogicheskikh uslovij vospitaniya uchashchihhsya gruppy riska v obshcheobrazovatel'noj shkole: Avtoref. dis... kand. ped. nauk*. Orenburg, 2008. 21 p. (In Russian)

7. Hrebtova E. V. Problems and solutions to the socialization of students of the "risk group". *Dostizheniya nauki i obrazovaniya* [Achievements of science and education]. 2019. No. 5 (46). Pp. 88-90. (In Russian)

8. *Centr socializacii i resocializacii SPB GBU GCSP «Kontakt»* [Center for socialization and resocialization of St. Petersburg GBU GTSP "Contact"]. [Electronic resource]. Mode of access: <https://profcenter.spb.ru/center-socializacii/> (accessed: 2021)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Салманова Джамила Абдулкафаровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), Махачкала, Россия; e-mail: djamila05@mail.ru.

Бурдина Ольга Игоревна, магистрант, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: olyaburdina@gmail.com

Красильникова Наталия Павловна, магистрант, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: n.crasilnikova@yandex.ru

Чистякова Елизавета Витальевна, магистрант, ДГПУ, Махачкала, Россия; e-mail: blondinnet@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Jamila A. Salmanova, Ph. D. (Pedagogy), assistant professor, the chair of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University (DSPU), Makhachkala, Russia; e-mail: djamila05@mail.ru

Olga I. Burdina, master's student, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: olyaburdina@gmail.com

Natalia P. Krasilnikova, master's student, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: n.crasilnikova@yandex.ru

Elizaveta V. Chistyakova, master's student, DSPU, Makhachkala, Russia; e-mail: blondinnet@mail.ru

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.013.77
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-78-84

К вопросу о лингвистико-графологических особенностях изучения характера человека в русском языке

© 2023 Терехова Н. В. ¹, Курбанова О. В. ²

¹Дагестанский государственный педагогический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: nelli649729@mail.ru

² Дагестанский государственный технический университет,
Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель. В данной статье рассматриваются подходы к изучению характера человека по почерку с точки зрения лингвистического и графологического анализа. **Метод.** Наблюдение над языковым материалом. **Обобщение. Результаты.** Какое влияние оказывает характер, темперамент человека на почерк и какими характерологическими особенностями руководствуются ученые «вчера» (Аристотель, Теофраст, Жан Ипполит Мишон, К. Юнг, А. Лазурский, С. Л. Рубинштейн, З. Фрейд и др.) и «сегодня» (З. В. Сикевиц, С. Г. Тер-Минасова, Д. М. Зуев-Инсаров, Д. А. Смыслов и др.), наделяя человека специфическими, сущностными характеристиками. Если характер следует понимать как совокупность всех возможных реакций человека, так как нет точного его определения, то в графологии можно не только изучить характер по почерку, но и узнать темперамент, который имеет свои конкретные особенности письма. **Вывод.** Определить характер можно не только по поведению, интеллекту человека, его способностям, силе воли, эмоциональности, внешнему виду, но и по почерку, в котором заключены многие показательные черты его характера. Именно изучение «скрытой метафоры» сущности человека, его индивидуума, как и неподдельность отпечатков пальцев, почерк ставит последнюю точку в расследованиях тяжких преступлений, идентифицируя характер. Лингвистико-графологический анализ является одной из важнейших граней внутреннего содержания человеческой натуры и его поведенческих намерений, а почерк является «скрытой метафорой» его сущности.

Ключевые слова: характер человека, языковая личность, темперамент, графология, почерк.

Формат цитирования: Терехова Н. В., Курбанова О. В. К вопросу о лингвистико-графологических особенностях изучения характера человека в русском языке // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 78-84. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-78-84

Linguistic and Graphological Features of Studying the Character of a Person in Russian

© 2023 Nelli V. Terekhova ¹, Olga V. Kurbanova ²

¹ Dagestan State Pedagogical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: nelli649729@mail.ru

² Dagestan State Technical University,
Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

ABSTRACT. Aim. This article discusses approaches to the study of human character by handwriting from the point of view of linguistic and graphological analysis. **Method.** Observation of language material. Generalization. **Results.** What influence does the character, temperament of a person have on handwriting and what characterological features are guided by scientists "yesterday" (Aristotle, Theophrastus, Jean Hippolyte Michon, K. Jung, A. Lazursky, S. L. Rubinstein, Z. Freud and others) and "today" (Z. V. Sikevich, S. G. Ter-Minasova, D. M. Zuev-Insarov, D. A. Meanings, etc.), endowing a person with specific, essential characteris-

tics. If character should be understood as a set of all possible reactions of a person, since there is no exact definition of it, then in graphology you can not only study character by handwriting, but also learn temperament, which has its own specific features of writing. **Conclusion.** It is possible to determine the character not only by the behavior, intelligence of a person, his abilities, willpower, emotionality, appearance, but also by the handwriting, which contains many indicative features of his character. It is the study of the "hidden metaphor" of the essence of a person, his individual, as well as the authenticity of fingerprints, handwriting puts the last point in the investigations of serious crimes, identifying the character. Linguistic and graphological analysis is one of the most important facets of the inner content of human nature and its behavioral intentions, and handwriting is a "hidden metaphor" of its essence.

Keywords: menslike karakter, taalkundige persoonlikheid, temperament, grafologie, handskrif.

For citation: Tereckova N. V., Kurbanova O. V. Linguistic and Graphological Features of Studying the Character of a Person in Russian. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 78-84. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-78-84 (in Russian)

Введение

Язык и человек не разделимы: язык формирует человека, определяет поведение, менталитет, национальный характер. Тема изучения сущности человека, его характера привлекала к себе внимание многих ученых-исследователей: С. М. Арутюнян, Е. М. Верещагина, Н. А. Ерофеева, А. Ф. Лазурского, В. Г. Костомарова, Д. С. Лихачева, З. В. Сикевича, С. Г. Тер-Минасову и др. Неустанно познавая и оценивая подобных себе, человек всегда есть и будет самым любопытнейшим из всех явлений для самого человека.

В данной статье рассматриваются подходы к изучению характера человека по почерку с точки зрения лингвистического и графологического анализа, когда прослеживаются специфические особенности, как в непроявленной фотопленке.

Понятие «характер» представляло собой интерес ещё в античное время, когда стоял вопрос о первичности души или тела. Характер, как и другие психические явления, рассматривался в виде врождённых образований.

Методы: наблюдение над языковым материалом; обобщение.

В научной литературе не существует точного определения понятия характера человека, потому что «человек есть тайна, которую надо разгадывать», чтобы понимать его сущность. Ученик Платона, Аристотель, под «характером» понимал волю человека, а с точки зрения Аристотеля, «характер – то, в чем проявляются решения людей» [1, с. 49]. Сам термин «характер» был введен в научный обиход древнегреческим материалистом Теофрастом, которого с полным правом можно считать

пионером в постановке данной проблемы, в его знаменитой книге «Характеры».

Споры между учеными ведутся еще от Аристотеля, который отмечал, что почерк отражает характер человека.

Результаты исследования и обсуждение

Итак, характер следует понимать как «сумму всех возможных реакций человека в смысле проявления воли и аффекта, которые образовались в течение его жизни», потому что человек есть совокупность фундаментальных человеческих требований, предъявляемых к миру [1, с. 8].

Существуют в психологии такие понятия, как «темперамент», «характер», «личность», которые трактуются неоднозначно. Так, «темперамент» связывается преимущественно с врожденными свойствами организма, и, в первую очередь, его нервной системы, а «характер» представляется как «сплав» врожденных и приобретенных свойств.

Графологи же считают, что можно не только изучить характер по почерку, но и узнать темперамент. Каждый темперамент имеет свои особенности письма: так, к примеру, *холерику* характерен наклон вправо, знаки, завёрнутые и запутанные, нажим сильный, расстояние между словами не одинаково; *флегматик* имеет различные межбуквенные расстояния, жирные буквы, толщина которых непостоянна; *сангвиник* зачастую имеют красивый почерк, бегущие буквы, размашистые, неровные строки; *меланхолику* характерны неровные поля, танцующие буквы со штрихами и чёткими.

Многие авторы включают в описание «характера» направленность и волю, хотя такое понимание «характера» противоре-

чит некоторым аспектам общежитийского представления, закреплённого, например, в таких выражениях, как «*волевой характер*», «*бесхарактерный*» и т. п. Но научные понятия не должны идти на поводу у житейских. В широком, житейском, значении понятие «личность» совпадает с понятием конкретного человека. Этот аспект, который абстрагируется в человеке с помощью узкого значения этого понятия, может быть пояснён высказыванием С. Л. Рубинштейна: «Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее» [2, с. 243]. Словно в унисон звучит мысль у П. Б. Ганнушкина: «Историю интересуют только творение и главным образом те его элементы, которые имеют не личный, индивидуальный, а общий, непреходящий характер» [3, с. 168].

Создавались такие «теории» характера, согласно которым человек строит свою жизнь «сообразно характеру», а несработанность человека в труде с другими тоже объясняется лишь различием характеров и т. д.

Лингвисты, как и психологи, всегда были заинтересованы проблемой характера человека (Н. В. Терехова), выражением внешнего облика в современном русском языке, возраста (Е. А. Макарова, И. В. Коваленко, Н. Н. Кузнецова), эмоционального состояния (И. В. Курлова, Л. И. Шахова), умственных способностей (Л. Б. Никитина, Т. В. Тарханова) и др. Лингвистику сегодня волнуют проблемы «души языка», системы ценностей этноса, так как связь языка с сознанием ярче всего проявляется в созидательном, духовно-творческом начале языка.

Религиозный философ И. А. Ильин писал, что «...каждый народ по-своему вступает в брак, рождает, болеет и умирает; по-своему лечится, трудится, хозяйствует и отдыхает...; по-своему улыбается, шутит, смеется...; по-своему говорит, смеется...; по-своему говорит, наблюдает, созерцает. У каждого народа свое особое чувство права и справедливости; иной характер, ... иное представление о нравственном идеале... Словом, у каждого народа иной, особый душевный уклад и духовно-творческий акт» [3, с. 26-27].

В учении З. Фрейда ядром личности и характера является «оно» – врожденное и целиком инстинктивное образование, подчиняющееся принципу удовольствия

[4]. С точки зрения Н. Д. Левитова, «характер – это психический склад личности, определяемый, главным образом, чертами направленности и воли» [5].

Если «характер – это устойчивая форма человеческого бытия, причём форма как физического, так и душевного рода...» [1, с. 90], то характер – это еще и этический, и моральный аспект личности, та «данность», которая присуща только ему, конкретному человеку.

Языковая личность «трактруется как часть многозначного понимания личности, вмещающей в себя и психический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [1, с. 7]. Человека можно характеризовать со следующих позиций: возраста; пола; рода занятий; родственных отношений; социального статуса; национального признака и др.

Письмо, как и внешний облик человека, могут характеризовать человека. Постигать характер человека по почерку способны графологи (от древнегреческого «графо» – писать и «логос» – учение), это целая наука, имеющая большое значение для изучения таких выдающихся личностей, как Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов, В. Соловьев и др., чьим внутренним миром мы не перестаем интересоваться и сегодня, читая их творения и рассматривая факсимиле, рукописи. Несмотря на такую особенность, как «по-своему», есть что-то общее, что может объединять людей, – и это особенность почерка человека. У каждого он свой, особенный, отличающийся от других. Несмотря на особенности почерка, его можно классифицировать как по сходству, так и по различиям.

О связи почерка с индивидуальными особенностями человека упоминается еще в трудах Аристотеля и Теофраста. Первые работы исследования появились в XVII веке. Известный педагог, археолог, проповедник Жан Ипполит Мишпон собирал и систематизировал специфические особенности почерка. Он пытался установить соответствие между почерком и личностными качествами человека.

Личные качества также определяет почерк человека: *вспыльчивость* – для вспыльчивых людей характерны символы, поднимающиеся над строкой, крючки последних букв слова опускаются ниже

строк; *чувствительность* – . часто встречаются незаконченные символы, нажим неравномерный, присутствует наклон, буквы бледные; *ум* – буквы не имеют декоративных элементов, наклон незначительный или отсутствует, расстояние между словами одинаковое, буквы среднего размера, округлые; *глупость* – наличие необычных крючков, различное расстояние между словами, нажим неравномерный, заглавные буквы выводятся с большим старанием и оригинальностью, письмо кажется пафосным; *воля* – буквы связаны между собой, нажим равномерный, количество штрихов небольшое, буквы отчётливые, письмо содержит очень мало украшений, округлое; *хладнокровие* – неровные строки, как правило, последнее слово пишется точно на своём месте, буквы аккуратные, расстояние между словами различное; *уравновешенность* – ощущение, что все символы «сплетены», почерк красивый, но изначально может показаться неразборчивым, строки ровные; *жестокость* – иногда буквы имеют подчёркивания, обычно они старательно прописаны, крючковатые, сплюснутые, но выглядят грубыми и жирными и т. п.

Путем экспериментальных исследований учение о почерке привлекало внимание европейских ученых (А. Варинар, Л. Клагес, Л. Мейер, З. Фрейд, К. Юнг др.).

Жан Ипполит Мишпон отмечал, что почерк человека содержит определенные характеристики, каждая из которых имеет основное значение, которое указывает на свойство личности.

Таким образом, иная точка зрения: как по форме тела мы не можем судить о душе, так и не всегда почерк отражает сущность личности и его характер. Все это доказывает, что характер человека – сложная психологическая категория.

В ходе лексико-семантического анализа имен прилагательных со значением характера человека нами были выявлены семь (компоненты значения), определяющие понятие: S (человек) = «личность», «воля», «состояние» «поведение», «интеллект», «чувство», «отношение» к себе, людям, труду, материальному миру и др. [1].

Например, высокое «творение» может быть создано человеком с «тяжёлым характером» и, наоборот, «золотой характер» может принадлежать слаборазвитой,

незначительной личности. Определить характер можно не только по поведению, интеллекту человека и др., но и по почерку, в котором заключены многие показательные черты характера, такие как: *решительность, нервозность, дисциплинированность, аккуратность, развязность, расхлябанность* и др.

Известный российский и советский эксперт-графолог Д. М. Зуев-Инсаров справедливо писал: «Задачей графолога является заставить человека заглянуть внутрь самого себя, заставить задуматься над собственной природою и ее реальными данными и возможностями» [6, с. 43]. М. Горький в письме к Д. М. Зуеву-Инсарову писал: «...не могу сомневаться в наличии у некоторых субъектов удивительной способности определять по почерку «духовную структуру» людей, незнакомых им и никогда ими не виданных...» [6, с. 83]. Это положение писателя доказывает правоту наших мыслей о том, что существует связь между личностью и почерком, где через последнее прослеживается внутреннее состояние человека: *неуверенность, раздражительность, суетливость, небрежность, жесткость* и др.

Взрослеет человек, и в связи с этим меняется почерк: происходит эволюционное изменение не только его личности, но и характера – и вместе с этим, почерка. Эволюционное изменение почерка особенно заметно, когда происходит изменение окружающих условий, его отношение к миру. К примеру, современное письмо характеризуется особенно сегодня своей упрощенностью, оно экономично, минималистично, отсутствует каллиграфия, вычурность: ритм жизни, ее быстротечность свидетельствуют о *деловитости, предприимчивости, расчетливости, экономии времени* нашего героя-современника, то есть нас с вами.

Надо заметить, что в контексте сегодняшнего времени подход к изучению «скрытой метафоры» усложняется тем, что наступивший век высоких технологий заставил представителей молодежной, а точнее, взрослой среды писать тексты не от руки, а нажимая на клавиши компьютера, и в результате «отлучения» от ручки привело к ухудшению почерка; почерк потерял свою выразительность и точные определения.

Это приводит к опасению, что индивидуальные характеристики для почерковедов, ученых-лингвистов, о которых идет речь в статье, в будущем должны разработать новые схемы для выявления более опережающих способов и структурирования данного вопроса.

Сказанное касается психологических аспектов графологии, для которых почерк – зеркало, отражающее психотип личности. Эта мысль доказывает тот факт, что не всегда почерк может характеризовать глубину психологической настроенности человека, его интеллект, волю, отношение к миру, людям и себе.

Скажем, что корявый, разбросанный почерк, неровное письмо и т. д. вовсе еще не говорят о том, что у человека нет таланта, волевого характера и возможности быть успешным и адекватным. И, наоборот, человек, обладающий четким, ясным, читаемым почерком, – может оказаться не столь способной личностью, а быть носителем непосредственных возможностей.

Об этом писали многие исследователи, в том числе Ч. Ломброзо в книге «Гениальность и помешательство».

Почерк дает огромные возможности ученым, так как по нему определяется не только характер, темперамент, но и внешний вид человека.

Изучая характер по почерку, мы видим общую картинку: размер и наклон букв, их форму, наличие размашистости или убористости и т. п. Известно, что графология позволяет определить по почерку поведение человека, интеллект, способности, силу воли, эмоциональность и др. Почерк взрослого человека, как правило, отличается дрожанием, многообразными изгибами и отклонениями в стороны. Очевидным является и то, что каждый возрастной период отличается какими-то новыми чертами характера человека. Рассмотрим модель-схему, в которой отмечены этапы «взросления» человека:

«Характер человека» = «детскость» + сема «пол» ...

«Характер человека» = «взрослость» + сема «пол» + сема «род занятий» + «отношение к миру» + ...

Так, к примеру, размер букв меняется с возрастом, а также в зависимости от физического состояния человека, его социального статуса в обществе и др. Графологи, утверждая, что получить достовер-

ную информацию о человеке можно от 25 до 45 лет, когда наступает стабильный возраст, складывается карьера в жизни человека.

Крупно написанные буквы, по мнению исследователей, говорят о том, что у человека есть лидерские качества: *перспективный, коммуникабельный, активный, эмоциональный, легкий, щедрый* и др. Маленькие буквы говорят о том, что человек *целеустремлённый, сдержанный, но скрытый, замкнутый* и др. Так, например, такие качества характера, как *скупость* в почерке проявляется сжатым, убористым письмом, в котором буква ложится на следующую букву, а *осторожность, недоверчивость* выражается в длинных горизонтальных штрихах в конце строк.

Если мы говорим о форме букв, которые острые, угловатые, то перед нами, скорее всего, *эгоистичный* человек, а округлые, плавные, словно бисер, – характеризуют человека *уступчивого, покладистого, податливого, лояльного*.

Люди, которые склонны к переменам настроения, часто пишут волнообразно и обладают *изворотливостью, обманщицей* и др., а прямые, как по линейке написанные строчки, говорят о *рассудительном, выдержанном* человеке.

Строчки, ползущие вверх, говорят о том, что её автор *оптимист*, вниз – *пессимист*. *Уравновешенность* характера выдадут связки из нескольких букв.

Определяя характер по почерку, можно по наклону влево-вправо-прямо: наклон влево говорит об *упрямстве*, о желании человека *критически* высказываться, *замкнутости, неуживчивости*, сильно вправо – *целеустремленности, сильном характере*; средний наклон вправо является нормой письма, указывает на *естественность, искренность, открытость* человека. Ровное, прямое письмо свидетельствует об *упрямом* характере.

Род занятий человека, профессия накладывают свой отпечаток как на характер человека, так и на его письмо. Такая характеристика, как читабельность почерка является показателем коммуникации, социальной ориентированности человека. Признаками высокого ОQ (интеллекта) является форма, которая указывает на *оригинальность и индивидуальность* человека, нестандартность букв и связей только

подчеркивают особенности его характера. Упрощения в форме букв – это умение человека концентрироваться на главном, отделяя второстепенное.

Например, военная профессия формирует в человеке такие качества, как: *выносливость, мужественность, решительность, мобильность* и др., поэтому и в почерке мы отыщем эти особенности качеств, присущих характеру военного; мы найдем общее в почерках врачей, людей творческого склада характера и т. д., которым приходится много писать.

Рассмотрим примеры почерка по роду занятий человека: *неровный, неаккуратный* характерен для аптекарей, бизнесменов; *отрывистый, скачущий* свойствен людям, изучающим и работающим с языками; со множеством штрихов часто встречается у людей, занимающихся умственным трудом, профессоров; опускающийся – характерен поэтам, мечтателям, философам и др.

Изучение характера, его психологии актуально в наши дни, т. к. каждая языковая личность – носитель определенного отношения и поведения. Методы графологии широко применяются в ряде стран при отборе претендентов на различные должности: от разведчиков до рабочих, так как почерк в выборе этих профессий играет немаловажную роль. Посредством почерка специальные структуры получают чистую информацию о человеке. Во многих европейских странах (Германия, Швейцария, Франция) графологию используют при приеме на работу. Это позволяет выявить особенности поведения будущего сотрудника, понять, в чем он будет испытывать трудности и когда допускать ошибки. Подобные технологии сегодня используют и в России при приеме на работу в некоторые крупные структуры и корпорации.

Д. А. Смыслов, занимающийся психологической графологией в МРСЭИ, считает, что, помимо личностных характеристик, по степени понятности или непонятности почерка можно определить, насколько для человека важно, чтобы его понимали, и может ли он донести другим людям свою мысль или внятно объяснить задачу. Когда почерк непонятный, это очень сильно похоже на человека, кото-

рый, к примеру, и паркуется, где попало, потому что ему так удобно и делает многое другое весьма хаотично, спешно [8].

Заключение

Именно в письме и через него рефлексивно отражаются свойства психики человека, поэтому особенности подписи человека – это особая культура, определенный и сложившийся вкус (если исходить из положения об упрощенности письма). Какие бы маски мы ни надевали, как бы ни пытались создать образ преуспевающего в жизни человека, вся искусственная мишура падает – стоит лишь расписаться на листе бумаги. Подпись, как «скрытая метафора».

Как определить по подписи, кем человек является на самом деле, узнать о его отношениях с социумом и т. п. Так, например, французский графолог А. Варинар говорил, что из 40 членов французской Академии 39 подписываются «с замечательной простотой...». Подобная простота подписи характерна и для больших ученых, мыслителей: Л. Толстого, Вл. Соловьева, В. Бехтерева и др. Если при определении характера по письму наткнемся на обычную подпись, т. е. у неё нет каких-либо дополнительных элементов, то это говорит о *смелости* и *уверенности* её обладателя. Данная простота подписи накладывает определенный отпечаток и на характер взрослого, умудренного (*мудрого*) опытом человека.

Подобно тому, как медицина служит графологам увеличительным стеклом, так графология для медицины – термометром, а результатом сущности человека является его характер.

В век инновационных технологий, растущих практических сведений и опыта, а также биометрических исследований лингвистико-графологический анализ является одной из важнейших граней внутреннего содержания человеческой натуры и его поведенческих намерений. Именно изучение «скрытой метафоры» сущности человека, его индивидуума, как и неподдельность отпечатков пальцев, почерк ставит последнюю точку в расследованиях тяжких преступлений, идентифицируя характер.

Литература

1. Терехова Н. В. Выражение характера человека в русском языке. Махачкала, 2004. 140 с.
2. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. 400 с.
3. Ильин А. В. О русском национализме // О русском национализме: Что сулит миру расчленение России. Новосибирск, 1991. 136 с.
4. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1990. 319 с.

5. Левитов Н. Д. Психология характера. М., 1996. 382 с.
6. Зуев-Инсаров Д. М. Почерк и личность. М.: Издательство «СТ», 1993. 112 с.
7. Смыслов Д. А. Психологическая графология. Проективный метод диагностики личности. Монография. М., МПСЭИ. 2016. 575 с.

References

1. Terekhova N. V. *Vyrazhenie haraktera cheloveka v russkom yazyke* [Expression of a person's character in Russian]. Makhachkala, 2004. 140 p. (In Russian)
2. Rubinshtein S. L. *Bytie i soznanie* [Being and consciousness]. Moscow, 1957. 400 p. (In Russian)
3. Ilyin A. V. About Russian nationalism. *O russkom nacionalizme: CHto sulit miru raschlenenie Rossii* [About Russian nationalism: What does the dismemberment of Russia promise the world]. Novosibirsk, 1991. 136 p. (In Russian)

4. Freud Z. *Psihologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the unconscious]. Moscow, 1990. 319 p. (In Russian)
5. Levitov N. D. *Psihologiya haraktera* [Psychology of character] Moscow, 1996. 382 p. (In Russian)
6. Zuev-Insarov D. M. *Pocherk i lichnost'* [Handwriting and personality]. Moscow: ST Publ., 1993. 112 p. (In Russian)
7. Smyslov D. A. *Psihologicheskaya grafologiya. Proektivnyj metod diagnostiki lichnosti* [Psychological graphology. Projective method of personality diagnostics]. Monograph. Moscow: MRSEI Publ., 2016. 575 p. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Терехова Нелли Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего языкознания, Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, Россия; e-mail: nelli649729@mail.ru

Курбанова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка, Дагестанский государственный технический университет Махачкала, Россия; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Принята в печать 20.01.2023.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Nelli V. Terekhova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of the General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russia; e-mail: nelli649729@mail.ru

Olga V. Kurbanova, Ph. D. (Philology), assistant professor, the chair of the Russian Language, Dagestan State Technical University, Makhachkala, Russia; e-mail: olgavlad1967@yandex.ru

Received 20.01.2023.

Педагогические науки / Pedagogical Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.013
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-85-88

Понятие «альтруизм» и его сущность

© 2023 Хачатурова К. Г.

Пятигорский государственный университет,
Пятигорск, Россия; e-mail: khachaturova-95@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Целью исследования является рассмотрение понятия «альтруизм» и его сущности в современном мире. **Методы.** Теоретический анализ методической, педагогической литературы по данной теме. **Результат.** Проанализирована сущность альтруизма в современном мире, рассмотрена эволюция понятия «альтруизм» – теории нравственного, нормативного, социального обмена, а также эволюционного альтруизма. **Вывод.** Распространяя знания об альтруизме, можно научить общество уважать жизнь каждого человека вообще и ученика в частности на основе принципов гуманизма, воспринимая правильно потребности других людей и реагируя на них.

Ключевые слова: альтруизм, эгоизм, нравственность, мораль, теории альтруизма.

Формат цитирования: Хачатурова К. Г. Понятие «альтруизм» и его сущность // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 85-88. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-85-88

The Concept of "Altruism" and its Essence

© 2023 Kristina G. Khachaturova

Pyatigorsk State University
Pyatigorsk, Russia; e-mail: khachaturova-95@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the study is to consider the concept of "altruism" and its essence in the modern world. **Methods.** Theoretical analysis of methodological and pedagogical literature on this topic. **Result.** The essence of altruism is analyzed in the modern world, the evolution of the concept of "altruism" is considered – the theory of moral, normative, social exchange, as well as evolutionary altruism. **Conclusion.** By spreading knowledge about altruism, it is possible to teach society to respect the life of every person in general and the student in particular on the basis of the principles of humanism, correctly perceiving the needs of other people and responding to them.

Keywords: altruism, egoism, morality, moral, theories of altruism.

For citation: Khachaturova K. G. The Concept of "Altruism" and its Essence. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 85-88 DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-85-88 (In Russian)

Введение

В настоящее время общество пребывает в состоянии нарастающей напряженности, которая объясняется ростом агрессивности, эгоцентризма, стресса в обществе. Поэтому социальные явления, направленные на улучшение качества жизни людей, привлекают все больше и больше внимания. Одно из таких явлений – это альтруизм, который одновременно выступает в

качестве цели жизни, так как экзистенциальные вопросы актуальны по-прежнему и могут служить ориентирами для будущего общества.

Целью исследования является рассмотрение сущности понятия «альтруизм» и его роли в современном мире.

Методы: теоретический анализ методической, педагогической литературы по данной теме.

Результаты и обсуждение

Под «альтруизмом» подразумевается моральный принцип, указывающий на бескорыстие действий, направленных на удовлетворение запросов, интересов других людей. Этот термин, введенный Франсуа Ксавье Контом, основателем социологии, закрепил понятие, противоположное «эгоизму». Затем его активно использовал Герберт Спенсер. Уже в XIX веке, под некоторым влиянием утилитаризма, под альтруизмом понимается ограничение личных интересов во благо общества. Альтруизм отличался от принципа уважения, полностью запрещающего отношение к другому человеку в качестве средства достижения своих целей. Более того, альтруизм шире и принципа справедливости, запрещающего ущемление, ограничение интересов других людей. В своем истинном смысле понятие альтруизма изначально было воплощено в заповеди любви. В христианстве, а точнее, в Пятикнижии, где впервые встречается этот термин, главной основой альтруизма была заповедь милосердия, а сам альтруизм принимался за основополагающий моральный закон. В соответствии с новоевропейской философией милосердие трактовалось в духе альтруизма, содействие благу другого человека рассматривалось в качестве основы морали. Выгода других людей становилась приоритетнее личной выгоды и имела исключительное значение. С середины XIX в. альтруизм в качестве морального принципа подвергся критике со стороны христианских и особенно православных мыслителей, которые считали, что альтруизм «по-новоевропейски» неприемлем. Это объяснялось тем, что альтруизм якобы связан с «человекоугодием», предполагающим забвение Бога и обязанность человека ему служить, выполнять все его заповеди.

Альтруизм базируется на бескорыстных действиях одного субъекта, ориентированных на устранение проблемы другого человека, и эти действия лишены эгоистичных мыслей. Такое социальное явление направляет человека на жизнь ради других, на помощь им и реализацию в этом своей любви к человечеству. В таком контексте, содержанием которого является нравственное поведение личности, альтруизм рассматривали философы XIX века – В. С. Соловьев и Н. А. Бердяев.

В начале XX в. этот феномен альтруизма был в центре внимания не только философов и социологов, но и психоаналитиков, этологов и эволюционистов. Последователи Ч. Дарвина и К. Лоренца занимались изучением альтруизма с позиций эволюционной этики. Психоаналитической школой была обнаружена связь между собственным чувством вины и добрыми делами для других людей. Несмотря на пристальное изучение феномена альтруизма, большая часть научных школ делала взаимоисключающие выводы и оставила почву для последующих размышлений о бескорыстии человеческой природы.

Во 2-й половине XX в. философские и этические проблемы, связанные с сущностью альтруизма, получили развитие в исследованиях «просоциального» поведения. В них альтруизм анализировался в контексте практических отношений между людьми, основанных на таких формах, как солидарность, благотворительность, доброжелательность. Эта проблема была переосмыслена и в контексте этики заботы. Представителями социобиологии Р. Триверсом и Э. Уилсоном была сделана попытка отразить в эволюционной генетике все биологические предпосылки альтруизма, а также неопределенность того, что именно считается так называемым «личным интересом». Но реальная проблема, отражающаяся в дилемме «альтруизм-эгоизм», заключается в противопоставленности не только общих и частных интересов, но и «моего/ чужого». Как следует из определения понятия «альтруизм», речь идет о продвижении интересов другого человека как ближнего и равного. Альтруизм отличается и от принципа коллективизма, ориентирующего человека на сотворение блага для всего людского сообщества. Вероятно, такое определение требует нормативного и прагматичного объяснения того, кто именно оценивает это идеальное благо, особенно в той ситуации, когда «другой» не может полностью оценить, что составляет его реальный интерес.

Анализируя природу альтруистических настроений у людей, некоторые из мыслителей утверждали, что способность к совершению добрых поступков присуща людям изначально, другие же ищут социальный мотив для подобной деятельности.

Каковы причины проявления людьми альтруизма в разные периоды истории человечества? Исследователями выделено несколько основных существующих форм этого социального явления, одной из которых является нравственный альтруизм. Оба понятия – «мораль» и «нравственность» – давно известны человечеству. Они выполняют функцию регуляторов общественных отношений и являются основой формирования человеческой культуры в целом и отдельной личности в частности. Одни исследователи устанавливают взаимозаменяемость этих слов, другие нацеливают на различие. В словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой слова «мораль» и «нравственность» объясняются так: «Мораль – это нравственные нормы поведения, отношений с людьми, а также сама нравственность» [2, с. 339]. «Нравственность – это внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [2, с. 392]. Принципы, провозглашаемые нормами морали и нравственности, безусловно, определяют здоровое развитие общества и человека. Альтруизм – один из этих принципов. В противовес эгоизму он провозглашает способность к самоотречению, человеколюбие, благое действие для общества и людей. Угрызения совести становятся единственным мотивирующим началом для действий любого индивида. Совесть, как механизм регулирования человеческих отношений, не позволяет людям спокойно делать то, что может доставить страдания другим. Те представления о добре и зле, которые были сформированы в детстве, будут влиять на людей на протяжении всей оставшейся жизни. Человек, который бескорыстно заботится о других, живет в соответствии с золотым правилом нравственности, и внутреннее принятие морального закона не позволит ему руководствоваться эгоистичными намерениями и выгодой. Альтруизм мыслится как уважительное, справедливое отношение и соучастие в отношении к другому субъекту. Примерами такой деятельности в современном мире могут служить объединения волонтеров, благотворительные фонды, некоммерческие организации. Чем больше в обществе осуществляется взаимопомощь, тем больше растет вероятность увидеть в будущем такое об-

щество, которое реализует гуманистические этические принципы.

Нормативным называется альтруизм, в рамках которого члены сообщества действуют в соответствии с представлениями о социальной справедливости. Нормы – это социальные ожидания, которые предписывают каждому человеку обязанности и определенные правила поведения. Оказание взаимопомощи основано на нормах социальной ответственности и взаимности. Нормы «правильного поведения» и личной ответственности не позволяют человеку пройти мимо плачущего ребенка, избитого человека, брошенного животного.

Согласно теории социального обмена, человек все-таки извлекает выгоду из осуществления альтруистических намерений. Это может выражаться в укреплении уверенности и гордости за свои поступки, повышении самооценки, улучшении собственной репутации в обществе, что на самом деле превращается в замаскированный эгоизм. Иными словами, человек, помогающий людям, рассчитывает на их помощь в другой ситуации. И тогда становится необходимым и выгодным оказывать взаимопомощь в подобных расчетах.

Наряду с названными теориями не менее популярной стала концепция эволюционного альтруизма. Ученые, этологи и зоопсихологи, утверждают существование «праморали» животных, легшей в основу человеческой этики. Самоотверженность может быть невыгодна и даже опасна для особи, но при этом полезна для иных представителей ее вида, и поэтому она закрепляется в качестве инстинктивной программы вида *Homo Sapiens*.

Выводы

Итак, альтруизм предполагает такую стадию развития личности, когда отвергается жизнь лишь во имя утилитаризма, гедонизма, перфекционизма. Естественно, что на определенных этапах развития собственной личности человек может стремиться получить максимальное удовольствие – это для него чревато эгоизмом. Утилитаризм может позволить выстроить взаимовыгодные отношения в обществе, но и это не всегда приведет человека к ощущению состояния счастья. Перфекционизм ведет к осознанному изменению и совершенствованию личности, но и этого становится недостаточным для 10-20 % людей, живущих на Земле. И эти люди

оказывают бескорыстную помощь другим, они никогда не ставят свои интересы выше интересов других.

Если рассказать подрастающему поколению о нормах и законах, принятых в обществе, это не станет гарантией их альтруистического поведения по отношению к другим людям. Возможно, что человек может никогда не нарушить закон, не обидеть старших в семье, но он может и не совершить бескорыстного поступка на благо другого человека. Значит, необходимо воспитывать альтруизм, культивировать альтруистические настроения, пропагандировать их через средства мас-

совой информации, объясняя людям, какую помощь они могут оказать, тратя на нее немного времени. И тогда в этих обстоятельствах люди смогут позиционировать себя заботливыми и склонными к помощи, что, в свою очередь, будет благоприятствовать совершению новых альтруистических поступков. Распространяя знания об этом социальном явлении в школе и обществе, можно научить воспринимать потребности других людей, реагировать на них и относиться к жизни другого человека в соответствии с принципами альтруизма и гуманизма.

Литература

1. Балашов Л. Е. *Философия: Учебник (систематический курс)*. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2019. 625 с.
2. Ожегов С. И. и Шведова Н. Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия*

наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2013. 874 с.

3. Соловьев В. С. *Оправдание добра* / Отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. 656 с.

References

1. Balashov L. E. *Filosofiya: Uchebnik (sistematicheskij kurs)*. [Philosophy: Textbook (systematic course)]. 5th ed., reprint. and additional. Moscow: Dashkov and K° Publ., 2019. 625 p. (in Russian)
2. Ozhegov S. I. and Shvedova N. Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskij vyrazhenij* [Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseo-

logical expressions] / Russian Academy of Sciences. V. V. Vinogradov Institute of the Russian Language. 4th ed., supplemented. Moscow: OOO A TEMP Publ., 2013. 874 p. (in Russian)

3. Soloviev V. S. *Opravdanie dobra* [Justification of good]. Ed. O. A. Platonov. Moscow: Institute of Russian Civilization, Algorithm, 2012. 656 p. (in Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Хачатурова Кристина Григорьевна, аспирант, кафедра межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания, Пятигорский государственный университет (ПГУ), Пятигорск, Россия; e-mail: khachaturova-95@mail.ru

Научный руководитель: доктор педагогических наук, заведующий кафедрой словесности и педагогических технологий филологического образования, ПГУ, **Федотова Ирина Борисовна**

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Kristina G. Khachaturova, postgraduate, the chair of Intercultural Communication, Linguodidactics, Pedagogical Technologies of Education, Pyatigorsk State University (PSU), Pyatigorsk, Russia; e-mail: khachaturova-95@mail.ru

Scientific supervisor: Doctor of Pedagogy, the head of the chair of Literature and Pedagogical Technologies of Philological Education, PSU, **I. B. Fedotova**

Принята в печать 16.02.2023.

Received 16.02.2023.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.9.072.3
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-89-96

Жесты закрытия в психологии лжи

© 2023 Гончаренко Е. В.¹, Тайсаева С. Б.², Аргун С. Н.³, Полякова Е. В.⁴

¹ Областная детская клиническая больница им. Н. Н. Силищевой,
Астрахань, Россия; e-mail: lanovaya.s@mail.ru

² Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,
Москва, Россия; e-mail: taisaeva@mail.ru

³ Абхазский государственный университет,
Сухум, Абхазия; e-mail: argun_sofiya@mail.ru

⁴ Астраханский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
Астрахань, Россия; e-mail: agma.otv@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель – исследование жестов закрытия на контрольных вопросах при сокрытии информации. **Методы и методики.** Структурированная опросная беседа и клиническое интервью, методика «Система кодирования лицевых движений FACS», аудиальный анализ речи, метод наблюдения. **Результат.** Респонденты демонстрировали маркеры визуального стресса, испытывали эмоцию страха и показывали ее в микровыражениях FACS. Маркеры замирания на угрозу разоблачения отмечены у всех обследуемых в единичных и смешанных вариантах. Прикрытие/закрытие тела на 4 контрольных вопросах у 20 симулянтов и 20 причастных к преступлению лиц наблюдалось в 65 и 71 моторных актах и замещающих движениях. При искажении и обобщении изложенной информации в невербальной продукции респондентов появлялись различные вариации движений защиты тела на контрольный вопрос. **Вывод.** Выделенные моторные акты в невербальном поведении во время сокрытия информации были дифференцированы в самостоятельную пантомимическую группу – «жесты закрытия». Появление данной жестикюляции на контрольные вопросы опросной беседы и интервью у причастных лиц и симулянтов, обусловлено стрессовым состоянием и страхом разоблачения, которые сопровождаются реакцией замирания на отрицательный стимул.

Ключевые слова: жесты закрытия, стресс, страх разоблачения, реакция замирания, причастные лица, симулянты, ложь.

Формат цитирования: Гончаренко Е. В., Тайсаева С. Б., Аргун С. Н., Полякова Е. В. Жесты закрытия в психологии лжи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 17. № 1. С. 89-96. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-89-96

Closing Gestures in the Psychology of Lie

© 2023 Elena V. Goncharenko¹, Svetlana B. Taisaeva²,
Sofia N. Argun³, Elena V. Polyakova⁴,

¹N. N. Silishcheva Regional Children's Clinical Hospital,
Astrakhan, Russia; email: lanovaya.s@mail.ru

²G. V. Plekhanov Russian University of Economics,
Moscow, Russia; email: taisaeva@mail.ru

³Abkhaz State University,
Sukhum, Abkhazia; email: argun_sofiya@mail.ru

⁴Astrakhan State Medical University of the Russian Ministry of Health,
Astrakhan, Russia; email: agma.otv@mail.ru

ABSTRACT. The aim is to study closing gestures on control questions when hiding information. **Methods and techniques.** Structured questionnaire and clinical interview, FACS Facial Movement Coding System, auditory speech analysis, observation method. **Result.** Respondents demonstrated markers of visual stress, experienced the emotion of fear and showed it in FACS microexpressions. Markers of fading to the threat of exposure were noted in all subjects in single and mixed variants. Covering/closing of the body on 4 control questions in 20 malingerers and 20 persons involved in the crime was observed in 65 and 71 motor acts and substitution movements. With the distortion and generalization of the information presented in the non-verbal production of the respondents, various variations of body defense movements in response to the control question appeared. **Conclusion.** The selected motor acts in non-verbal behavior during the concealment of information were differentiated into an independent pantomimic group - "closing gestures". The appearance of this gesticulation to the control questions of a survey conversation and interviews with involved persons and simulators is due to a stressful state and fear of exposure, which are accompanied by a freezing reaction to a negative stimulus.

Keywords: closing gestures, stress, fear of exposure, freezing reaction, involved persons, malingerers, lies.

For citation: Goncharenko E. V., Taisaeva S. B., Argun S. N., Polyakova E. V. Closing Gestures in the Psychology of Lie. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 89-96. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-89-96 (In Russian)

Введение

Социально-психологическая феноменология лжи – новое направление в психологии, которое исследует закономерности возникновения, изменения, развития, функционирования, специфики проявления и взаимосвязи феноменов ложной информации [9].

Диагностика обмана является актуальным направлением для специалистов-психологов правоохранительных и надзорных органов. Корыстный умысел и введение в заблуждение должностного лица могут стать существенной помехой в изучении объективности исследуемых событий и картины преступления. Специалисту зачастую предстоит важная задача выявить правдивость или искажение информации опрашиваемых лиц.

Мимическая активность, жестикуляция, речь и эмоциональное состояние человека на нейтральных, контрольных и проективных вопросах в интервью у причастных и не причастных лиц имеет различие. Страх разоблачения у лжецов аккумулирует потребность в безопасности, которая является базовой у человека [13]. Отрицательная эмоция вызывает стрессовое состояние, меняется рисунок поведения, когнитивный контроль над ответами приводит к искажению, обобщению и умолчанию речи.

Особое внимание в верификации заслуживают телодвижения опрашиваемого

субъекта. Невербальное поведение является важным маркером в диагностике лжи, так как человеку контролировать его сложнее, чем речь [10].

При обмане уменьшаются или исчезают жесты-иллюстраторы, которые сопровождают вербализацию [9]. Появляется ресурсная и адаптивная кинесика бессознательного происхождения:

1) Ресурсные телодвижения. Жесты снижают психоэмоциональное возбуждение на отрицательный стимул и восстанавливают психический гомеостаз в стрессе (жесты самоочищения, адапторы, манипуляторы, транс-жесты). Генезис связан с ранним тактильным контактом в системе «мать и дитя» и эволюционными поведенческими паттернами [1].

2) Адаптивные телодвижения. Моторные акты обусловлены рефлексорным поведением, инстинктом самосохранения и пассивно-оборонительным реагированием на отрицательный стимул. Потребность в безопасности сдвигается в сторону затаивания, замирания, убегания [7; 15]. S. Alberts, H. Wats отмечают, что глубокие биологические формы страха наблюдаются в застывании или бегстве, поздних реакциях [14]. Рес-жесты у причастных лиц напрямую связаны с бегством от угрозы [2].

К адаптивным жестам относится закрытие передних и вентральных зон тела. Они появились у homo sapiens в ходе эво-

люционного развития, так как человеческий организм уязвим для внешних воздействий. Удары в голову, шею, живот могли вызвать мгновенную смерть, необходимо было прикрываться от физических повреждений [6]. Жесты закрытия сопровождается реакция замирания на отрицательный стимул (стрессор). Она сформировалась, как стратегия выживания представителей фауны. Жертве целесообразно притвориться мертвой, это отвращает хищника от ее поедания, так как трупный яд содержит токсины и биогенные диамины [3]. Танатоз свойственен не только млекопитающим, он наблюдается у многих видов: беспозвоночных, позвоночных, рептилий, насекомых, наблюдается у приматов при съезживании [7; 12]. Паттерн возникает автоматически на угрозу, за «мнимую смерть» отвечает гормон серотонин, который также участвует в нашей реакции на испуг [8].

При обмане реакция замирания фиксируется в дыхании, вдохи и выдохи становятся медленными, в точке ориентировочного замирания (ТОЗ), в паузах hesitation в вербальной продукции. Пантомимическая продукция закрывает зону живота, паха, шеи через прямые моторные акты или замещение.

Цель статьи: исследование жестов закрытия на контрольных вопросах при сокрытии информации.

Наблюдение осуществлялось за 20 взрослыми респондентами, участвующими в следственных мероприятиях с целью выявления действий сексуального характера против несовершеннолетних и 20 пациентами 15-17 лет с симуляцией соматического заболевания. Причастность к преступлению у взрослых установлена в ходе процессуальных и следственных действий. Симуляция у подростков была установлена исключением соматической патологии с помощью клинических, лабораторных и диагностических медицинских исследований.

Респондентам было задано по четыре контрольных вопроса для получения реакции на отрицательный стимул. Вопросы были включены в опросную беседу и клиническое интервью. В индивидуальном протоколе отдельно фиксировалась и записывалась каждая полученная реакция. После подсчитывалось общее количество

полученных маркеров (реакций) всех испытуемых.

Методы и методики исследования

Использовались следующие методы и методики:

1. Структурированная опросная беседа. В вводной части устанавливался раппорт с респондентом. Исследовательская часть включала в себя вопросы, направленные на составление психологического профиля (profile) опрашиваемого лица и выявление контрольных тем. Целью боевой части беседы было получение информации о событии и личном участии в нем [4]. В клиническом интервью использовались контрольные, проверочные и проективные вопросы опросной беседы. Нейтральные вопросы не затрагивали тему расследуемых событий, контрольные были направлены на «мишень» проблемы, проективные указывали на косвенное владение информацией.

Примерный перечень контрольных вопросов для симулянтов:

Было ли такое, что Вы изображали болевой синдром при его отсутствии?

Было ли такое, что Вы намеренно использовали способы симулирования заболевания?

Было ли такое, что Вы говорили родственникам, что болеете, чтобы не ходить в школу?

Вы действительно испытываете все озвученные жалобы на состояние своего здоровья?

Примерный перечень контрольных вопросов для причастных лиц:

У Вас было сексуальный интерес к половым органам ребенка?

Вы испытываете сексуальное влечение к ребенку?

Вы вступали в сексуальные отношения с несовершеннолетним?

Хотели ли Вы вступить в сексуальную связь с ребенком?

2. Исследования пантомимики с помощью метода наблюдения.

3. Исследования лицевого поведения с помощью методики «Системы кодирования лицевых движений FACS». Facial Action Coding System – это система классификации выражений лица человека (микровыражений) [16]. Авторами методики FACS являются П. Экман и У. Фризен.

4. Аудиальный анализ вербальной продукции. Ложь представляет собой феномен речевого общения, состоящий в намеренном искажении действительного положения вещей. Ложь – это осознанный продукт речевой деятельности, имеющий целью ввести реципиента в заблуждение [11].

5. Исследование реакций визуального стресса и реакции замирания с помощью метода наблюдения.

Результаты и их обсуждение

На контрольные вопросы отмечались маркеры стресса во внешнем рисунке поведения у всех испытуемых. Вегетативные изменения появлялись одновременно, либо чередовались друг с другом. Часто отмечались дескрипторы, которые были связаны с уменьшением слюнного секрета во рту. При искажении информации возникала ксеростомия, отмечалось желание выпить воды. Объем употребляемой жидкости увеличивается от нескольких глотков до 200 мл. Респонденты сглатывали слюну, облизывали, жевали и кусали красную кайму губ, прокашливались. Общее количество реакций на 4 контрольных вопроса у причастных лиц – 66, симулянтов – 53.

На нейтральных вопросах при сформированном раппорте тон, тембр, громкость голоса были спокойными и ровными. На контрольных вопросах фиксировались нервные покашливания, изменение голосовых модуляций до «писка». Выявлено 69 и 73 изменений голосовых модуляций у респондентов двух групп.

Потливость ладонных поверхностей кистей из-за гипергидроза была отмечена в 45 случаях у симулянтов и 52 у причастных лиц. «Потные ладони» вытирались об одежду, редко влажной салфеткой, либо незаметно об угол стола, стул и другие предметы.

Нарушение терморегуляции вербализировалось фразами: «жарко», «душно», «духота», «не люблю жару». Испытуемые рукой приподнимали волосы головы, чтобы поступающий воздух восстанавливал терморегуляцию, оттягивали одежду для охлаждения тела при комфортной комнатной температуре в помещении. У некоторых респондентов появлялась испарина в области лба и над верхней губой. Вегетативные изменения при нарушении температуры тела выявлены в 64 и 58 случаях у респондентов двух групп.

Уменьшение кровообращения в капиллярах лица при визуальном стрессе иллюстрировалось у испытуемых в последнем кожных покровов. В индивидуальных случаях у субъектов появлялись на лице и шее покраснения кожи в виде неровных пятен. Бледность и «красные пятна» были отмечены на контрольных вопросах в 58 и 60 случаях у опрошенных двух групп.

На отрицательный стимул у всех испытуемых фиксировалась эмоция страха. На контрольных вопросах мимическая лицевая активность чередовалась нейтральными, умеренными, выраженными микровыражениями страха по FACS. Нейтрального лицевого поведения у индивидов на отрицательные стимулы выявлено не было. Умеренную и выраженную мимику больше показывали симулянты при сокрытии корыстных мотивов – 24 микровыражения. В 51 случае диагностировались легкие микровыражения страха. Причастные лица старались контролировать движения лицевой мускулатуры, мимические утечки средних реакций были в количестве 7 микровыражений, легких «следы» страха отмечены 59 раз. Непроницаемое выражение, «каменное лицо» зафиксированы 5-15 раз от общего количества выявленных микровыражений по FACS.

Реакция замирания отмечалась в гиподыхании. Неровное, неглубокое дыхание при вербализации наблюдалось в 73 случаях у симулянтов и 69 причастных лиц. Точка ориентировочного замирания длилась до 5 секунд перед ответом. ТОЗ фиксировался 63 и 66 раз у респондентов двух групп. Паузы хезитации сопровождалась нефонологическими вокальными образованиями: «м-м-м», «э-э-э», «а-а-а», «гм», «кх» и появлялись 12 и 23 раза на отрицательный стимул у подростков и взрослых. Замирание появлялось в речи, ТОЗе, дыхании, либо в двух перечисленных вариантах, либо в отдельной реакции на контрольном вопросе.

У всех испытуемых была зафиксирована пантомимическая продукция. Жестикация подростков имела различие с взрослыми. Отмечалась разница амплитуды, интенсивности, баланса, объема, координации движений у двух групп. Симулянты жестиковали при обмане «ярче» причастных лиц. Позы прикрытия были спонтанными и естествен-

ными, наблюдались активные движения руками в области грудной клетки, паха, шеи, головы. Юноши и девушки больше демонстрировали полные и оформленные жесты.

Взрослые старались лучше контролировать пантомимику, вуалировать невербальную продукцию. Чаще демонстрировали замещающее поведение с помощью предметов: усаживались за барьер, манипулировали шейными украшениями и одеждой, старались избегать прямого прикосновения к телу.

Отсутствие каких-либо телодвижений отмечено в единственном случае. Подросток из группы симулянтов продемонстрировал эмоцию удивления, которая сменилась выраженным страхом в мимике на вопрос: «Было ли такое, что Вы намеренно использовали способы симулирования заболевания?». У него наблюдалось прямое и застывшее положение тела, после оцепенения появились жесты-адапторы и транс-жесты.

Закрытие руками грудной клетки «крестом» фиксировалось при искажении информации 31 раз, взрослые всего 6 раз показали полное движение руками (рис. 1).



Закрытие паховой зоны ногами «крестом» причастные лица демонстрировали в 3 раза выше, чем симулянты, после чего у них появлялись рез-жесты ногами в виде поворотов стоп к выходу, либо ноги переходили в положение прямо, возникала моторная активность в коленях и ступнях. Жесты закрытия и реакция «беги» на стресс в виде «неспокойных ног» возникали чаще на вопросе: «Вы вступали в сексуальные отношения с несовершеннолет-

ним?». У симулянтов жестикуляция была лишь в 4 случаях и сопровождалась транс-жестами в виде покачивания ногой «вперед-назад» (рис. 2).



Прикрытие яремной впадины рукой и шеи у подростков наблюдалось 16 раз на отрицательных стимулах, 7 жестов зафиксировано у взрослых.

Закрытие руками головы проиллюстрировали 2 раза подростки с акцентуированными гипертимными чертами. Взрослые «ярких» движений руками в области головы не демонстрировали, у них больше было жестов-самоадапторов в области ушных раковин и лица.

Закрытие тела предметом у детей подросткового возраста появились в 5 случаях. Симулянты использовали гаджеты, держали их ведущей рукой в области живота или паховой зоны. Причастные лица в 22 пантомимических актах использовали телефоны и смартфоны. В некоторых случаях съёживались за столом, опуская корпус тела вниз, чтобы закрыть живот и грудную клетку от визуального обзора.

Манипуляции с шейными украшениями в области яремной впадины и воротом одежды у взрослых были продемонстрированы в 5 раз выше, чем у подростков. Бессознательно производилось распрямление, теребление, скручивание, ощупывание, натягивание на подбородок ворота одежды, манипулирование пальцами

украшений. Подростки в единичных случаях перебирали пальцами кулоны или крестики или трогали одежду (рис. 3).



Все испытуемые во время исследования демонстрировали маркеры визуального стресса, испытывали эмоцию страха и показывали ее в микровыражениях FACS. Мимика была разной интенсивности, в отдельных случаях на отрицательный

стимул респонденты демонстрировали poker face. Маркеры замирания на угрозу разоблачения отмечены у всех обследуемых в единичных или смешанных вариантах. Закрытие в пантомимике на 4 контрольных вопросах у 20 симулянтов и 20 причастных к преступлению лиц наблюдалось в 65 и 71 моторных актах и замещающих движениях. При искажении и обобщении изложенной информации в невербальной продукции человека появлялись различные вариации движений защиты тела на контрольный вопрос.

Выводы

Выделенные моторные акты в невербальном поведении во время умышленного введения в заблуждение, мы отнесли к самостоятельной группе телодвижений и присвоили им дифференцированное название «жесты закрывания». В их основе, по нашему мнению, выступают различные пантомимические акты, связанные с закрыванием (прикрыванием) тела на контрольные вопросы. Появление пантомимики обусловлено страхом разоблачения, стрессом и физиологической реакцией замирания на отрицательный стимул.

Предложенный анализ будет полезен в практической работе специалистам-психологам правоохранительных и надзорных органов, полиграфологам, верификаторам.

Литература

1. Гончаренко Е. В., Тайсаева С. Б., Полякова Е. В. Транс-жесты в пантомимике жертв сексуального насилия и причастных лиц // Казанский педагогический журнал. 2022. № 3 (152). С. 257-263.
2. Гончаренко Е. В., Тайсаева С. Б., Полякова Е. В. Рез-жесты в пантомимике лиц, скрывающих правду // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 3 (50). С. 61-68.
3. Горбунова А. А., Дадабаев В. К. Биохимический метод исследования живой и трупной крови // Тверской медицинский журнал. 2019. № 6. С. 28-34.
4. Лукин А. В. Психология эффективного полицейского допроса. Практическое пособие по опросу подозреваемого. Ярославль: ИПК «Индиго». Центр детекции лжи Sekretov. NET, 2019. 186 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
6. Наварро Дж. Карлинс М. Я вижу, о чем вы думаете. Минск: Попурри, 2021. 352 с.
7. Новикова Е. С., Жуковская М. И. Реакция замирания под действием яркого света у американского таракана, *periplaneta americana*. // Сенсорные системы. 2017. Т. 31. № 1. С. 44-50.
8. Попова Н. К. Роль серотонина мозга в экспрессии генетически детерминированного защитно-оборонительного поведения // Генетика. 2004. Т. 40. № 6. С. 770-778.
9. Тарасов А. Теоретико-множественный анализ экстремальных результатов фемениологии лжи // Вестник университета. 2018. № 6. С. 188-192.
10. Фрай О. Ложь: три способа выявления, как читать мысли лжеца, как обмануть детектор лжи. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 284 с.
11. Челпанов В. Б. Психологическая и лингвистическая экспертиза в анализе текста. Екатеринбург: Издательские решения, 2018. 244 с.

12. Чирков А. М., Войт И. С. Этологический атлас психофармакологических исследований на павианах гамадрилах. Сухуми: Алашара, 1990. 128 с.

13. Экман П. Психология лжи. СПб.: Питер, 2020. 448 с.

14. Alberts S. C., Watts H. E., Altmann J. Queuing and queue jumping: long-term patterns of reproductive skew in ale savannah baboons,

Papio cynocephalus // *Animal Behaviour*, 2003. No. 65. Pp. 821-840.

15. Walter B. Cannon. Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage. New York: Appleton, 1929. 404 p.

16. Ekman P., Friesen W.V., Hager J.C. Facial Action Coding System. 2th ed. Salt Lake City: Research Nexus eBook, 2002. 527 p.

References

1. Goncharenko E. V., Tajsaeва S. B., Poljakova E. V. Trans-gestures in the pantomime of victims of sexual violence and those involved. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2022. No. 3 (152). Pp. 257-263. (In Russian)

2. Goncharenko E. V., Tajsaeва S. B., Poljakova E. V. Pes-gestures in the pantomime of persons hiding the truth. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology]. 2022. No. (3) (50). Pp. 61-68. (In Russian)

3. Gorbunova A. A., Dadabaev V. K. Biochemical method for the study of living and cadaveric blood. *Tverskoj medicinskij zhurnal* [Tver Medical Journal]. 2019. No. 6. Pp. 28-34. (In Russian)

4. Lukin A. V. *Psihologiya jeffektivnogo policejskogo doprosa. Prakticheskoe posobie po oprosu podozrevaemogo* [Psychology of effective police interrogation. A practical guide to interrogating a suspect]. Yaroslavl: IPK Indigo Publ., Center Sekretov. NET, 2019. 186 p. (In Russian)

5. Maslow A. Motivaciya i lichnost' [Motivation and personality]. St. Petersburg: Piter Publ., 2019. Pp. 400. (In Russian)

6. Navarro Dzh. Karlins M. *Ja vizhu, o chem vy dumaete* [I see what you're thinking]. Minsk, 2021. 352 p. (In Russian)

7. Novikova E. S., Zhukovskaja M. I. Bright light freezing response in the American cockroach, periplaneta americana. *Sensornye sistemy* [Sensor systems]. 2017. Vol. 31. No. 1. Pp. 44-50. (In Russian.)

8. Popova N. K. The role of brain serotonin in the expression of genetically determined protec-

tive-defensive behavior. *Genetika* [Genetics]. 2004. Vol. 40. No. 6. Pp. 770-778. (In Russian)

9. Tarasov A. Set-theoretic analysis of extremal results of the femerology of lies. *Vestnik universiteta* [Bulletin of the University]. 2018. No. 6. Pp. 188-192. (In Russian)

10. Fraj O. *Lozh': tri sposoba vyjavenija, kak chitat' mysli lzheca, kak obmanut' detektor lzhi* [Lies: three ways to discover how to read the mind of a liar, how to fool a lie detector]. St. Petersburg: Prime Eurosign Publ., 2006. 284 p. (In Russian)

11. Chelpanov V. B. *Psihologicheskaja i lingvisticheskaja jekspertiza v analize teksta* [Psychological and linguistic expertise in text analysis]. Yekaterinburg: Publishing solutions Publ., 2018. 244 p. (In Russian)

12. Chirkov A. M., Vojt I. S. *Jetologicheskij atlas psihofarmakologicheskikh issledovanij na pavianah gamadrihah*. Ecological atlas of psychopharmacological research on baboons hamadryads. Sukhumi: Alashara Publ., 1990. 128 p. (In Russian)

13. Jekman P. Psihologija lzhi. *Psihologiya lzhi* [Psychology of lies]. Sankt-Peterburg: Peter Publ., 2020. 448 p. (In Russian)

14. Alberts S. C., Watts H. E., Altmann J. Queuing and queue jumping: long-term patterns of repro-ductive skew in ale savannah baboons, Papio cynocephalus: *Animal Behaviour*. 2003. No. 65. Pp. 821-840.

15. Walter B. Cannon. Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage. New York: Appleton, 1929. 404 p.

16. Ekman P., Friesen W.V., Hager J.C. Facial Action Coding System. 2th ed. Salt Lake City: Research Nexus eBook. 2002. 527 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Принадлежность к организации

Гончаренко Елена Вячеславовна, медицинский психолог, Областная детская клиническая больница им. Н. Н. Силищевой, Астрахань, Россия; email: lanovaya.s@mail.ru

Тайсаева Светлана Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Российский экономический

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Affiliations

Elena V. Goncharenko, medical psychologist, Regional Children's Clinical Hospital named after. N. N. Silishcheva, Astrakhan, Russia; email: lanovaya.s@mail.ru

Svetlana B. Taisaeva, Ph. D. (Psychology), associate professor, the chair of Psychology, G. V. Plekhanov Russian University

университет им. Г. В. Плеханова, Москва, Россия; email: taisaeva@mail.ru

Аргун София Нодаровна, старший преподаватель, кафедра физиологии человека, животных и химии, Абхазский государственный университет, Сухум, Абхазия; email: argun_sofiya@mail.ru

Полякова Елена Викторовна, помощник ректора по организационным вопросам, Астраханский государственный медицинский университет Минздрава России, Астрахань, Россия; email: agma.otv@mail.ru

of Economics, Moscow, Russia; email: taisaeva@mail.ru

Sofia N. Argun, Senior Lecturer, the chair of Human Physiology, Animals and Chemistry, Abkhaz State University, Sukhum, Abkhazia; email: argun_sofiya@mail.ru

Elena V. Polyakova, Assistant to the Rector for Organizational Issues, Astrakhan State Medical University of the Russian Ministry of Health, Astrakhan, Russia; email: agma.otv@mail.ru

Принята в печать 20.01.2023.

Received 20.01.2023.

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 37.015.3
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-96-100

Применение аксиологического подхода в развитии военно-профессионального самоопределения воспитанников на примере Кадетского корпуса Военной академии связи (школы IT-технологий)

© 2023 **Зименко О. С.** ^{1, 2}.

¹ Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного,

² Псковский государственный университет,
Псков, Россия, e-mail: oks.zimenko@yandex.ru

РЕЗЮМЕ. Цель статьи – рассмотреть актуальность применения аксиологического подхода при исследовании личности кадет в условиях военизированного образовательного учреждения в системе до-профессионального образования. **Методы.** Анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование. **Результаты.** Возможность прожить счастливую семейную жизнь, получать высокую оплату труда и продвижение по карьерной лестнице являются ключевыми смысловыми единицами в основе профессионального самоопределения кадет Школы IT-технологий. В основе профессиональной готовности будущих военнослужащих лежат интерес к профессии и качество образования. **Вывод.** Применение аксиологического подхода позволяет максимально раскрыть и проанализировать основные мотивационно-ценностные компоненты готовности к военно-профессиональному самоопределению кадет Школы IT-технологий.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценностные ориентации, воспитание, профессиональное самоопределение.

Формат цитирования: Зименко О. С. Применение аксиологического подхода в развитии военно-профессионального самоопределения воспитанников на примере Кадетского корпуса Военной академии связи (школы IT-технологий) // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023 Т. 17. № 1. С. 96-100. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-96-100

Application of the Axiological Approach in the Development of Military-Professional Self-Determination of Pupils on the Example of the Cadet Corps of the Military Academy of Communi- cations (School of IT-Technologies)

© 2023 Oksana S. Zimenko ^{1, 2}

¹ S. M. Budyonny Military Academy of Communications

² Pskov State University

Псков, Russia; e-mail: oks.zimenko@yandex.ru

ABSTRACT. The aim of the article is to consider the relevance of the application of the axiological approach in the study of the personality of cadets in the conditions of a paramilitary educational institution in the system of pre-professional education. **Methods.** Analysis of psychological and pedagogical literature, questionnaire. **Results.** The opportunity to live a happy family life, receive high wages and advance on the career ladder are the key semantic units at the heart of the professional self-determination of cadets of the School of IT Technologies. The professional readiness of future servicemen is based on interest in the profession and the quality of education. **Conclusion.** The application of the axiological approach makes it possible to maximally reveal and analyze the main motivational and value components of readiness for military-professional self-determination of cadets of the School of IT Technologies.

Keywords: axiological approach, value orientations, education, professional self-determination.

For citation: Zimenko O. S. Application of the Axiological Approach in the Development of Military-Professional Self-Determination of Pupils on the Example of the Cadet Corps of the Military Academy of Communications (School of IT-Technologies). Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp.96-100. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-96-100 (In Russian)

Введение

Угрозы безопасности нашей страны, уникальные общественно-экономические условия развития Российского государства и общества на современном этапе, а также технологический прогресс, цифровизация, потребность увеличения офицерских кадров, обусловили необходимость коррекции образовательной политики и создания новых подходов в системе допрофессионального образования и воспитания, с целью подготовки всесторонне образованного и патриотически настроенного поколения молодых людей, ориентированного на государственную военную службу.

Воспитание молодежи на традиционных российских ценностях является приоритетом на современном этапе развития педагогики, одной из задач которого является воспитание личности в условиях многополярного мира. Любая образовательная система тесно связана с ценностями, без которых невозможно определение

направлений развития сферы образования, построение педагогической науки [1].

Теория ценностей первоначально развивалась и разрабатывалась философией, в результате чего определилась отдельная область философского направления – аксиология – наука о ценностях. Проблемы аксиологии человека и его жизнедеятельности интенсивно развивались и в педагогике. Любая образовательная система тесно связана с ценностями, без которых невозможно определение направлений развития сферы образования, построение педагогической науки. Суть педагогической аксиологии определяется спецификой педагогической деятельности, её социальной ролью и личностно образующими возможностями [2].

Интерес к ценностным основам отдельной личности и общества в целом всегда возрастал в кризисные и переломные моменты истории, необходимость осмысления которых закономерно требовала обращения к проблеме этических ценно-

стей. Кардинальная смена общественной системы и произошедшие за последний год изменения в российском обществе потребовали переоценки значимости многих фундаментальных ценностей.

«Развитые ценностные ориентации – признак зрелой личности, показатель ее социализации в обществе. Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей; неразвитость ценностных ориентаций – признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности» [7, с. 231]

Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года обращает внимание на необходимость воспитания будущего поколения на основе духовно-нравственных ценностей. «Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед собой, своей семьей, и своим Отечеством» [6].

Выдающиеся деятели нашей страны (В. Г. Белинский, А. Н. Радищев, К. Д. Ушинский и др.) считали патриотизм основой духовно-нравственной жизни человека, его стремление к свободе и процветанию России, а также формированию устойчивого гражданского общества.

Теоретический анализ литературы показал, что патриотизм определяется как отношение человека к своей стране, к её ценностям, как любовь к отечеству, родной земле, своей культурной среде, осознание своих нравственных обязанностей перед страной, толерантность к другим народам и их культурам [5, с. 11].

Невозможно добиться значимых результатов в воспитании, воздействуя только на разум человека. Сфера чувств позволяет придать рассудочной информации экзистенциальный, трепетный, рассудочный смысл [3].

Результатом воспитания является индивидуальная система ценностей личности, способная воспринимать и усваивать ценности культуры более высокого порядка и невосприимчивая к псевдоценностям низкого культурного качества. С из-

менением ценностных приоритетов и их утверждением меняются принципы поведения личности.

В процессе воспитательного воздействия личность впитывает в себя различные ценности или ориентиры. Детский сад, школа, организации дополнительного и высшего образования ориентированы на формирование гармонично развитой личности воспитанников. Это предопределяет их будущую модель поведения, увлечения, вектор профессионального самоопределения в том числе и качество жизни в целом.

Проблема профориентации и профессионального самоопределения была актуальна для любого общества во все времена. Ориентировать, значит направлять человека на достижение некоторой цели или помогать ему разобраться в чем-либо. А понятие «самоопределение» в полной мере соотносится с такими понятиями как самоактуализация, самореализация и самоосуществление [4].

При этом, часто самореализацию, самоактуализацию и т. п. связывают с трудовой деятельностью, с работой, а именно – с нахождением смысла в своей работе. Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

Главная (идеальная) цель профессионального самоопределения – постепенно сформировать у опитанта, как субъекта воздействия, внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного).

Анализ психолого-педагогической литературы выявил, что обучение воспитанников в условиях профильного образовательного учреждения, которым является Кадетский корпус (школа IT-технологий) Военной академии связи, как процесс, завершается некоторым результатом, который можно назвать готовностью к профессиональному самоопределению.

Результаты и обсуждение

С целью изучения военно-профессионального самоопределения воспитанникам была предложена разработанная автором данной статьи анкета, состоящая из 6 вопросов, необходимых для ис-

следования мотивационно-ценностных и действенно-практических компонентов готовности к военно-профессиональному самоопределению обучающихся. В опросе приняло участие 38 воспитанников 11-х классов и 40 человек, обучающихся в 10-м классе. Далее обратимся к результатам обобщенного анализа полученных данных:

На вопрос «В какой вуз вы планируете поступить после окончания IT-школы»: 80 % опрошенных воспитанников 11-х классов и 77 % обучающихся в 10 классе ответили, что планируют поступление в военный вуз.

Престижной профессию военнотружущего считают 90 % опрошенных среди 10-х классов и 92 % воспитанников 11-х классов.

На вопрос «Что помогло вам определиться с выбором военной профессии за время обучения в Кадетском корпусе (школе IT-технологий) Военной академии связи» общение с одноклассниками выделяют 45 % опрошенных воспитанников 11-х классов и 38 % 10-х классов; 82 % учащихся 11-х классов называют общение с офицерами-воспитателями и 58 % воспитанников 10-х классов; посещение кафедр Военной академии связи отмечают 63 % воспитанников 11-х классов и 55 % 10-х классов; рекомендации родителей выделяют 63 % одиннадцатиклассников и 40 % обучающихся в 10-ом классе; военнопольные сборы отмечают положительно 55 % воспитанников 11-х классов и 23 % обучающихся 10-х классов.

На вопрос «Что для вас является важным при выборе вуза» воспитанники 11-х классов называют: «качество образования» 42 % опрошенных; «дальнейшее трудоустройство» – 20%; «интерес к профессии» – 31 %; «социальная составляющая» значима для 4 % и «престижность вуза» – для 3 % опрошенных. На этот же вопрос обучающиеся в 10-х классах ответили следующее: для 53 % значимо «качество образования»; 37 % отмечают «интерес к профессии»; для 7 % важным является «дальнейшее трудоустройство»; 3 % выделяют значимость «престижности вуза» и среди воспитанников 10-х классов «социальная составляющая» оказалась незначимой вовсе.

Ответы воспитанников 11-х классов на вопрос «Какую профессию советуют избрать родители?» продемонстрировали следующее: 43 % указали, что родители советуют им выбрать профессию военно-

го, 19 % – гражданскую, 38 % отмечают рекомендацию самостоятельности выбора. Среди опрошенных десятиклассников были получены следующие результаты по данному вопросу: 45 % – военного, 8 % – гражданскую специальность и 47 % отмечают рекомендацию самостоятельности выбора.

Участникам опроса был задан следующий вопрос: «С чем вы соотносите жизненный успех?» 89 % обучающихся 11-х классов и 90 % десятиклассников соотносят успех со счастливой семейной жизнью; с хорошими и верными друзьями – 91 % одиннадцатиклассников и 88 % среди 10-х классов; с карьерой успех соотносят 79 % одиннадцатые классы и 63 % в 10-х; с высоким заработком – 84 % кадет-одиннадцатиклассников и 60 % кадет-десятиклассников; с творческой самореализацией – указывают 52 % 11-е классы и 45 % в 10-х классах; высокая квалификация соотносится с успехом у 66 % одиннадцатиклассников и у 38 % десятиклассников; с общественным признанием – 47 % воспитанников одиннадцатых классов и 48 % десятиклассников; наличие своего дела, бизнеса значимо для 52 % кадет 11-х классов и для 40 % десятых; с достижениями в науке соотносят успех 45 % одиннадцатиклассников и 38 % обучающихся в десятых; с обретением власти – 42 % кадет-одиннадцатиклассников и 30 % для воспитанников десятых классов.

Заключение

Таким образом, анализ проведенного опроса показал, что воспитанники в подавляющем большинстве считают престижной профессию военнотружущего; после окончания Кадетского корпуса (школы IT-технологий) Военной академии связи планируют поступать в вузы МО РФ и связать свою жизнь с именно с этой профессией. Наиболее значимыми профориентационными мероприятиями называют общение с офицерами-воспитателями и посещение кафедр Военной академии связи. При выборе вуза для обучающихся оптантов наиболее важно «качество образования» и «интерес к профессии». Среди наиболее значимых ценностных ориентаций профессионального самоопределения выделяют «счастливую семейную жизнь», «высокую оплату труда» и «карьере».

Исходя из всего вышесказанного, можно констатировать, что аксиологический подход является чрезвычайно перспективным путем в обучении в Кадетском корпусе (школе IT-технологий) Военной

академии связи и способствует реализации индивидуальных потребностей воспитанников в самоопределении и самоактуализации собственных возможностей.

Литература

1. Барабаншиков А. В., Давыдов П. В., Утлик Э. П., Феденко Н. Ф. Военная педагогика и психология М.: Воениздат, 1986. 239 с.
2. Барабаншиков А. В., Муцынов С. С. Педагогическое мастерство – важнейший компонент педагогической культуры офицера. Солнечногорск: высш. курсы «Выстрел», 1974. 61 с.
3. Драгомиров М. И. Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск. М.: Воениздат, 1956. 620 с.
4. Ефремов О. Ю. Военная педагогика: учебник для Вузов. СПб: Питер, 2008. 640 с.

5. Прошек И. В. Патриотическое воспитание учащихся средствами региональных культурных ценностей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2008. 25 с.
6. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс] / Режим доступа]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения 27.02.2023)
7. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. С. 732.

References

1. Barabanshchikov A. V., Davydov P. V., Utlik E. P., Fedenko N. F. *Voyennaya pedagogika i psikhologiya* [Military pedagogy and psychology]. Moscow: Voenizdat Publ., 1986. 239 p. (In Russian)
2. Barabanshchikov A. V., Mutsynov S. S. *Pedagogicheskoye masterstvo vazhneyshiy komponent pedagogicheskoy kul'tury ofitsera* [Pedagogical skills are the most important component of an officer's pedagogical culture]. Solnechnogorsk: Vystrel Publ., 1974. 61 p. (In Russian)
3. Dragomirov M. I. *Izbrannyye trudy. Voprosy vospitaniya i obucheniya voysk* [Selected works. Issues of education and training of troops]. Moscow: Voenizdat Publ., 1956. 620 p. (In Russian)
4. Yefremov O. YU. *Voyennaya pedagogika: Uchebnik dlya Vuzov* [Military pedagogy]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2008. 640 p. (In Russian)
5. Proshek I. V. Patrioticheskoye vospitaniye uchashchikhsya sredstvami regional'nykh

- kul'turnykh tsennostey [Patriotic education of students by means of regional cultural values]: Author's abstract of Ph.D. (Pedagogy). Nizhnyy Novgorod, 2008. 25 p. (In Russian)
6. *Rasporyazheniye Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 №996-r «Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda»* [Decree of the Government of the Russian Federation dated 29.05.2015 No. 996-r "On approval of the Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the period up to 2025"]. [Electronic resource]. Mode of access: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (accessed: 27.02.2023)
7. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1989. P. 732. (In Russian)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Зименко Оксана Станиславовна, педагог-психолог I категории, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного; аспирант, Псковский государственный университет, Псков, Россия; e-mail: oks.zimenko@yandex.ru

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор кафедры психологи и сопровождения развития ребенка, Псковский государственный университет, **Иванова Светлана Павловна**

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Oksana S. Zimenko, teacher-psychologist of the I category, S. M. Budyonny Military Academy of Communications; postgraduate student, Pskov State University, Pskov, Russia; e-mail: oks.zimenko@yandex.ru

Scientific supervisor: Doctor of Psychology, Professor, the chair of Psychology and Child Development Support, Pskov State University, **Svetlana P. Ivanova**

Психологические науки / Psychological Science
Оригинальная статья / Original Article
УДК 159.923
DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-101-106

Взаимосвязь психологического благополучия с механизмами психологической защиты личности

© 2023 Омарова М. К.

Дагестанский государственный университет,
Махачкала, Россия: e-mail: makaom@mail.ru

РЕЗЮМЕ. Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязей между составляющими психологического благополучия и защитными механизмами личности. **Методы.** Для изучения психологического благополучия испытуемых выборки нами была использована Шкала психологического благополучия Рифф (Ryff Scales of Psychological Well-Being, RPWB (адаптация Т. Д. Шевеленкова, Т. П. Фесенко), а для исследования защитных механизмов - Опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI) (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте) в адаптации Л. И. Вассермана. Для выявления связей между исследуемыми параметрами применялся корреляционный анализ (по Спирмену). **Результаты.** Анализ результатов показал наличие устойчивых взаимосвязей между составляющими психологического благополучия и психологическими защитами личности. **Выводы.** Высокий уровень психологического благополучия взаимосвязан с защитными механизмами отрицания, проекции и замещения. Показатели по шкале «отрицание» методики LSI положительно коррелируют со всеми составляющими психологического благополучия, при этом показатели взаимосвязи компонентов благополучия со всеми остальными защитными механизмами имеют обратные значения.

Ключевые слова: психологическое благополучие, защитные механизмы, отрицание, подавление, регрессия, проекция, замещение, интеллектуализация.

Формат цитирования: Омарова М. К. Взаимосвязь психологического благополучия с механизмами психологической защиты личности // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023 Т. 17. № 1. С. 101-106. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-101-106

The Relationship of Psychological Well-being with Psychological Defensive Mechanisms of Personality

© 2023 Marina K. Omarova

Dagestan State University,
Makhachkala, Russia: e-mail: makaom@mail.ru

ABSTRACT. The aim of the article was to study the interrelationships between the components of psychological well-being and the protective mechanisms of personality. **Methods.** To study the psychological well-being of the sample subjects, we used the Riff Scale of Psychological Well-Being, RPWB (adaptation by T. D. Shevelenkova, T. P. Fesenko), and for the study of protective mechanisms – the Questionnaire "Life Style Index" (Life Style Index, LSI) (R. Plutchik, H. Kellerman, H. Conte) in L. I. Wasserman's adaptation. Correlation analysis (according to Spearman) was used to identify the connections between the studied parameters. **Results.** The analysis of the results showed the presence of stable relationships between the components of psychological well-being and psychological defenses of the individual. **Conclusions.** A high level of psychological well-being is interconnected with the protective mechanisms of denial, projection and substitution. Indicators on the "denial" scale of the LSI methodology positively correlate with all components of psychological well-being, while indicators of the relationship of the components of well-being with all other protective mechanisms have inverse values.

Keywords: psychological well-being, defense mechanisms, denial, suppression, regression, projection, substitution, intellectualization.

For citation: Omarova M. K. The Relationship of Psychological Well-being with Psychological Defensive Mechanisms of Personality. Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences. 2023. Vol. 17. No. 1. Pp. 101-106. DOI: 10.31161/1995-0659-2023-17-1-101-106 (In Russian)

Введение

Проблема защитного поведения личности сегодня приобретает особенную актуальность в связи с нарастающей напряженностью в нашей стране и в мире в целом. Для успешной адаптации и снижения уровня тревоги каждый человек прибегает к использованию сознательных и бессознательных механизмов психологической защиты, причём для каждого набор этих механизмов индивидуален, что, в свою очередь, может рассматриваться как уникальная личностная характеристика субъекта. Защитное поведение, как и любое личностное образование формируется под влиянием различных факторов как внешних, так и внутренних. Поэтому нам представляется важным внесение вклада в изучение проблемы психологической защиты личности, рассматривая психологическое благополучие в его взаимосвязи с механизмами защиты во фрустрирующей жизненной ситуации.

Проблеме исследования механизмов психологической защиты человека были посвящены труды многих представителей зарубежной и отечественной психологии: З. Фрейда [10], А. Фрейд [9], К. Г. Юнга, А. Адлера [1], К. Хорни [11], Р. Мэй [5], В. Франкла [8], Р. Лазаруса [4], Р. Плутчика, Г. Келлермана, Ф. В. Бассина [2], Р. М. Грановской, И. М. Никольской [6], Л. Ю. Субботиной [7] и др. Авторами исследуются как бессознательные механизмы защиты, так и сознательные копинг-стратегии. Согласно Большому психологическому словарю под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко, механизмы психологической защиты человека – это «система регуляторных механизмов в психике, направленных на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта» [3].

Понятие психологического благополучия, подразумевающее под собой субъективное самоощущение целостности и осмысленности человеком своего бытия, было введено представителями экзистенциально-гуманистической психологии.

Наиболее известными исследователями данного феномена можно назвать Э. Динера, М. Селигмана [14], К. Рифф [15], Р. М. Шамянова [12], Т. Д. Шевеленкову [13] и др. Несмотря на актуальность проблемы благополучия личности, она по-прежнему остаётся одной из наименее изученных. Стоит заметить, что до сих пор в психологии отсутствует общепризнанное определение понятия психологического благополучия, которое часто с понятиями «субъективного благополучия» и «счастье» рассматриваются как синонимичные.

Цель нашего исследования заключалась в изучении взаимосвязей между механизмами психологической защиты и психологическим благополучием личности. Была выдвинута гипотеза о том, что между выбором защитного механизма и составляющими психологического благополучия существуют достоверные связи.

Выборка испытуемых была представлена 58 студентами 2 и 3-го курсов Дагестанского государственного университета. Для изучения психологического благополучия испытуемых выборки нами была использована Шкала психологического благополучия Рифф (Ryff Scales of Psychological Well-Being, RPWB (адаптация Т. Д. Шевеленкова, Т. П. Фесенко), а для исследования защитных механизмов – Опросник «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI) (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте) в адаптации Л. И. Вассермана.

Результаты эмпирического исследования и обсуждение

На первом этапе статистической обработки полученных эмпирических данных при помощи одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова нами были проверены все переменные на нормальность распределения значения. Анализ показал, что нормальное распределение показателей по шкалам методики LSI не наблюдается, поэтому для изучения взаимосвязей между шкалами этой методики и шкалами методики Рифф мы применили процедуру корреляционного анализа (по Спирмену). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции между шкалами опросников «Шкала психологического благополучия» Рифф и «Индекс жизненного стиля» (LSI)

Шкалы субъективного благополучия		Шкалы методики «Индекс жизненного стиля» LSI					
		Отрицание	Подавление	Регрессия	Проекция	Замещение	Интеллектуализация
РИФФ Психологическое благополучие	г	,603**	-,300	-,295	-,352*	-,420**	-,085
	р	,000	,057	,061	,024	,006	,599
РИФФ Позитивные отношения	г	,561**	-,375*	-,104	-,266	-,365*	-,313*
	р	,000	,016	,516	,092	,019	,046
РИФФ Автономия	г	,375*	-,176	-,106	-,158	-,143	,056
	р	,016	,271	,509	,325	,373	,728
РИФФ Управление средой	г	,485**	,014	-,238	-,208	-,164	,037
	р	,001	,930	,134	,191	,305	,820
РИФФ Личностный рост	г	,328*	-,254	-,389*	-,379*	-,474**	-,093
	р	,036	,109	,012	,015	,002	,564
РИФФ Цели в жизни	г	,475**	-,220	-,423**	-,375*	-,553**	-,079
	р	,002	,167	,006	,016	,000	,625
РИФФ Самопринятие	г	,566**	-,183	-,286	-,354*	-,297	-,101
	р	,000	,253	,070	,023	,059	,531
РИФФ Баланс аффекта	г	-,530**	,312*	,324*	,373*	,415**	,200
	р	,000	,047	,039	,016	,007	,210
РИФФ Осмысленность жизни	г	,501**	-,066	-,351*	-,233	-,350*	,107
	р	,001	,680	,024	,143	,025	,506
РИФФ Человек как открытая система	г	,583**	-,187	-,075	-,208	-,253	-,061
	р	,000	,243	,641	,191	,111	,703

** - Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

г – коэффициент корреляции, р – уровень значимости

Как видно из таблицы 1, показатель по шкале психологического благополучия опросника Рифф связан с показателем по шкале «отрицание» методики «Индекс жизненного стиля» ($r=0.603$, $p=0,000$). Также довольно высокие значения коэффициентов корреляции выявлены между защитным механизмом отрицания и такими составляющими психологического благополучия, как «позитивные отношения» ($r=0.561$, $p=0,000$), «автономия» ($r=0.375$, $p=0,016$), «управление средой» ($r=0.485$, $p=0,001$), «личностный рост» ($r=0.328$, $p=0,036$), «цели в жизни» ($r=0.475$, $p=0,002$), «самопринятие» ($r=0.566$, $p=0,000$), «баланс аффекта» ($r=-0.530$, $p=0,000$), «осмысленность жизни» ($r=0.501$, $p=0,001$) и «человек как открытая система» ($r=0.583$, $p=0,000$). Заметим, что все коэффициенты корреляции положительные, следовательно, чем более самостоятелен и независим человек в своих поступках и суждениях, чем больше у него доверительных отношений с представителями социума, выражено стремление заботиться о других, развиты способность к эмпатии и коммуникативные навыки, а

также чем более он уверен, что его пропущенная и настоящая жизнь не лишены смысла и есть цели, к которым он стремится, позитивно относясь к себе и принимая в равной степени свои плохие и хорошие стороны, тем вероятнее, что при столкновении с фрустрирующей ситуацией, вызывающей состояние тревоги, он будет отрицать те, реально существующие, аспекты, которые очевидны для окружающих, но им категорически не воспринимаются.

С механизмом подавления отрицательно коррелирует показатель по шкале «позитивные отношения с другими» ($r=-0.375$, $p=0,016$) и положительно связан с показателем по шкале «баланс аффекта» ($r=0.312$, $p=0,047$): чем менее доверительнее отношения у индивида с другими, чем труднее ему заботиться об их благополучии, ниже способность к сопереживанию и компромиссу, не готов принимать себя таким, какой есть, отличается негативной самооценкой, тем активнее включается механизм вытеснения, когда неприемлемые для человека мысли, чувства и жела-

ния, вызывающие тревогу, становятся бес-
сознательными.

Показатели по шкалам «психологическое благополучие» ($r=-0.420$, $p=0,006$), «позитивные отношения» ($r=-0.365$, $p=0,019$), «личностный рост» ($r=-0.389$, $p=0,012$) и «цели в жизни» ($r=-0.423$, $p=0,006$) взаимосвязаны с показателями по шкале «регрессии» опросника LSI, причём все коэффициенты имеют обратное значение. Ограниченное количество близких отношений с людьми, сложности в проявлении теплоты и заботы в межличностном взаимодействии, неумение идти на компромиссы для поддержания имеющихся связей, глубокое осознание отсутствия собственного развития, когда нет чувства улучшения или самореализации, но есть переживание отсутствия интереса к жизни, мало целей и намерений, индивид лишен смысла жизни – всё это увеличивает вероятность использования механизма регрессии, который в классических представлениях фрейдистов рассматривается как стремление индивида избежать состояния тревоги, переходя на ранние стадии развития либидо, к примеру, подвергаясь воздействию фрустрирующих факторов, личность заменяет решение более сложных для неё задач на более простые и доступные в сложившихся обстоятельствах. То есть, чем ниже самооценка и сильнее ощущение собственной никчёмности и бессилия, неверие в собственные силы, недооценка своих способностей, тем выше вероятность обращения к защите в форме регрессии.

Общий показатель психологического благополучия взаимосвязан с механизмом проекции ($r=-0.352$, $p=0,024$), причём коэффициент имеет отрицательное значение, а, следовательно, чем выше индивид оценивает своё благополучие, тем реже прибегает к тому, чтобы приписывать свои неприемлемые и неосознаваемые мысли и чувства другим людям. Также невысокие отрицательные, но статистически достоверные связи установлены между предпочтением механизма проекции и составляющими психологического благополучия: «личностный рост» ($r=-0.379$, $p=0,015$), «цель в жизни» ($r=-0.375$, $p=0,016$) и «самопринятие» ($r=-0.354$, $p=0,023$). Индивид, не удовлетворенный процессом саморазвития, с низким интересом к жизни, лишенной, на его взгляд,

всякого смысла, не имеющий цели, к которой надо стремиться, не довольный собой и разочарованный своим прошлым, беспокоящийся по поводу некоторых своих качеств, в большей степени склонен приписывать другим людям те качества и состояния, которые в себе принять для него представляется невозможным и нежелательным.

Показатели по шкале «общего благополучия» и шкалам: «позитивные отношения», «личностный рост» и «цели в жизни» коррелируют с показателями по шкале «замещение» методики «Индекс жизненного стиля». То есть, у индивида тем чаще будет проявляться разрядка подавленных эмоций (обычно злости и гнева), направляющаяся на объекты, которые либо более доступны, либо представляют меньшую опасность, нежели те, что эти отрицательные эмоции и чувства вызвали, чем сложнее ему проявлять тепло и заботу в отношениях с другими людьми, чем больше он фрустрирован, не умеет идти на компромиссы, имеет сниженный интерес к жизни, ограниченное количество целей и намерений, не видит перспектив для себя и своего дальнейшего развития, а также имеет невысокую самооценку и не удовлетворен тем, как живёт.

И ещё один невысокий, но статистически значимый показатель взаимосвязи выявлен нами в ходе исследования: значения по шкале «позитивные отношения» отрицательно коррелируют с показателями по шкале «интеллектуализация» ($r=-0.313$, $p=0,046$). Предпочтение интеллектуализации, проявляющейся в чрезмерно умственном и основанном на фактах способе преодоления фрустрирующей или конфликтной ситуации без эмоциональных переживаний, то есть тогда, когда пресекаются переживания по поводу неприятной или субъективно неприемлемой ситуации, с обращением к логическим установкам и манипуляциям даже тогда, когда есть доказательства в пользу противоположного, чаще может наблюдаться у индивида, имеющего трудности с установлением хороших отношений с другими и проявлением теплоты и заботы о других, изолированного и фрустрированного и не желающего идти на компромиссы для поддержания значимых связей с представителями социума.

Обобщив полученные эмпирические данные, мы пришли к следующим **выводам**:

– личность с высоким уровнем психологического благополучия в сложной, фрустрирующей ситуации, вызывающей состояние тревоги, с большей вероятностью склонна прибегать к психологическому механизму защиты «отрицание»;

– индивиду, отличающемуся отсутствием доверительных отношений с другими, не умеющему проявлять заботу и беспокойство о них, не способному идти на компромиссы в отношениях, имеющему негативную самооценку, в большей степени характерно использование механизма «вытеснение»;

– обращение к защитному механизму «регрессия» взаимосвязано с такими характеристиками личности, как глубокое осознание застоя в собственном развитии, когда не ощущается в нём позитивных сдвигов, а также отсутствием целей и смысла в жизни;

– механизм «проекции» используется человеком тем реже, чем выше уровень его психологического благополучия;

– разрядка подавленных эмоций, направленная на объекты, которые либо более доступны, либо менее опасны, чем те, которые к ней привели, чаще характерна для людей, не довольных собой, своим личностным ростом, отношениями с окружающими и имеющих сниженный интерес к жизни;

– чем больше трудностей испытывает личность с установлением и поддержанием позитивных отношений с окружающими, сложнее идет на компромиссы, тем вероятнее, что во фрустрирующей ситуации она чаще будет использовать механизм «интеллектуализации» для снятия напряжения и тревоги.

Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами в начале работы, нашла своё эмпирическое подтверждение. Полученные результаты могут быть использованы для расширения знаний о природе защитного поведения и факторах психологического благополучия личности.

Литература

1. Адлер А. Индивидуальная психология. СПб.: Питер, 2017. 256 с.
2. Бассин Ф. В. Проблема психологической защиты // Психол. журнал. 1998. № 3. С. 79-86.
3. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко и др. М.: Генезис, 2003. 672 с.
4. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. 1970. С. 178-208.
5. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М.: Класс, 2015. 185 с.
6. Никольская И. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. 507 с.
7. Субботина Л. Ю. Психология защитного поведения: моногр. Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 220 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

9. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993. 144 с.
10. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 2006. 448 с.
11. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Прогресс, 2022. 304 с.
12. Шамионов Р. М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 68-81.
13. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95-129.
14. Diener E., & Seligman M. E. (2002). Very happy people. Psychological Science, 13 (1). Pp. 81-84.
15. Ryff C. D., Keyes C. L. M. well-being revisited. Journ. Pers. Soc. Psychol. 1995. No. 69. Pp. 719-727.

References

1. Adler A. *Individual`naya psikhologiya* [Individual psychology]. St. Petersburg: Peter Publ., 2017. 256 p. (In Russian)
2. Bassin F. V. *Psikhol. zhurnal* [The problem of psychological protection. 1998. No. 3. Pp. 79-86 (In Russian)

3. *Bol`shoj psikhologicheskij slovar`* [Big psychological dictionary]. B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko, etc. Moscow: Genesis Publ., 2003. 672 p. (In Russian)
4. Lazarus R. *E`mocional`ny`j stress* [Emotional stress] Theory of stress and psychophysio-

logical research. Edited by L. Levy. 1970. Pp. 178-208. (In Russian)

5. May R. *Iskusstvo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya* [The art of psychological counseling]. Moscow: Klass Publ., 2015. 185 p. (In Russian)

6. Nikolskaya I. M. *Psikhologicheskaya zashchita u detej* [Psychological protection in children]. St. Petersburg: Rech Publ., 2000. 507 p. (In Russian)

7. Subbotnia L.Yu. *Psikhologiya zashhitnogo povedeniya: monogr* [Psychology of protective behavior: monograph]. Yaroslavl: YaSU Publ., 2006. 220 p. (In Russian)

8. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search of meaning]. Frankl. Moscow: Progress Publ., 1990. 368 p. (In Russian)

9. Freud A. *Psikhologiya «Ya» i zashhitny`e mekhanizmy`* [Psychology of the "I" and defense mechanisms]. Moscow, 1993. 144 p. (In Russian)

10. Freud Z. *Psikhologiya bessoznatel'nogo* [Psychology of the unconscious]. Moscow, 2006. (In Russian)

11. Horney K. *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni* [Neurotic personality of our time]. Moscow: Progress Publ., 2022. 304 p. (In Russian)

12. Shamionov R. M. Ethnocultural factors of subjective well-being of the individual. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological journal]. 2014. Vol. 35. No. 4. Pp. 68-81. (In Russian)

13. Shevelenkova T. D., Fesenko P. P. Psychological well-being of the individual (review of basic concepts and research methods). *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics]. 2005. No. 3. Pp. 95-129. (In Russian)

14. Diener E., & Seligman M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13 (1). 81-84.

15. Ryff C. D., Keyes C. L. M. well-being revisited. *Journ. Pers. Soc. Psychol.* 1995. No. 69. Pp. 719-727.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Принадлежность к организации

Омарова Марина Карахановна, доцент, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Дагестанский государственный университет, Махачкала, Россия; e-mail: makaom@mail.ru

Принята в печать 31.01.2023.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Affiliation

Marina K. Omarova, Ph. D. (Psychology), assistant professor, the chair of General and Social Psychology, Dagestan State University, Makhachkala, Russia; e-mail: makaom@mail.ru

Received 31.01.2023.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция принимает на рассмотрение научные статьи. Представляемые материалы должны быть оформлены в соответствии с настоящими Правилами и соответствовать тематической направленности журнала «Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки».

Верстка журнала осуществляется с электронных копий. Используется компьютерная обработка штриховых и полутонных (в градациях серого) рисунков. Журнал изготавливается по технологии ризографной печати.

1. Текст статьи набирается в редакторе MS Word (с расширением .doc) шрифтом "Times New Roman" размером 14 через интервал 1,5 в формате A4. Поля текста стандартные. Все страницы должны быть пронумерованы.

2. Перед текстом статьи указываются:
индекс УДК (информацию о классификаторе УДК см. на сайтах <http://teacode.com/> online/udc/ или <http://www.udcc.org/>) (на русском языке);

название статьи (на русском и английском языках);
фамилии и инициалы авторов, название учреждения, город, страна, эл. почта (на русском и английском языках);

резюме статьи объемом 10-15 строк, которое не должно дублировать вводный или заключительный раздел статьи (на русском и английском языках) и должно включать: цель, методы, результаты, выводы;
ключевые слова (5-10) (на русском и английском языках).

3. Изложение материала должно быть ясным и по возможности кратким. Текст и остальной материал следует тщательно выверить. Текст статьи должен быть структурирован, т. е. содержать цель исследования, материал и методы исследования, результаты и их обсуждение, заключение (выводы). Рукописи, направляемые в журнал, являются оригиналом для печати и должны являться материалом, не публиковавшимся ранее в других печатных изданиях.

4. Статьи, в которых отражаются результаты исследования, должны полностью отвечать требованиям, предъявляемым к их представлению.

5. Рисунки создаются в формате .jpg, вставляются непосредственно в текст и нумеруются в порядке их упоминания в тексте.

6. В тексте статьи все формулы набираются в редакторе Microsoft Equation 3.0, таблицы – в формате MS Word. Таблицы нумеруются в порядке их упоминания в тексте. Каждая таблица перед своим появлением должна упоминаться в тексте, например, «... (табл. 1)».

Сокращения в надписях не допускаются.

Наличие данных, по которым строится график, диаграмма, обязательно.

В тексте статьи обязательно должны содержаться ссылки на иллюстративные материалы.

7. Ссылка на цитату указывается сразу после нее в квадратных скобках: сначала проставляется номер источника цитаты из библиографического списка, затем, после запятой, номер страницы с буквой с. Например, [10, с. 81] или, если цитируемый текст переходит на следующую страницу, [10, с. 81–82]. За достоверность цитат ответственность несет автор!

8. Список литературы формируется по алфавиту. В списке литературы сначала приводится перечень работ отечественных авторов, в который также включаются работы иностранных авторов, переведенные на русский язык. Затем приводится перечень литературных источников, опубликованных на иностранных языках, в который включаются работы отечественных авторов, переведенные на иностранный язык. В список литературы не включаются неопубликованные работы и учебники. Включать в этот список собственные работы не рекомендуется. В библиографическом описании должны быть представлены все авторы. Выражения типа "и соавт.", "с соавт.", "и др." "et al" не допускаются. Автор несет ответственность за правильность данных, приведенных в библиографическом списке.

9. Список литературы (с указанием всех авторов) дается в конце статьи, нумеруется (по алфавиту), предваряется словом «Литература» и оформляется согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008 (на русском, английском языках и в транслите).

Перечень использованных источников должен включать с фамилии и инициалов автора и включать:

для книг – название, место и год издания, издательство, номер тома, страницы;

для журнальных статей – название журнала, год издания, номер тома (выпуска), страницы;

для газет – название, год, месяц, число.

10. В конце статьи может быть указана организация (№ гранта), финансировавшая выполнение данной работы.

11. К статье прилагаются сведения об авторах на русском и английском языках:

для работников вузов/учебных организаций: Ф.И.О. полностью, ученое звание, занимаемая должность место работы (кафедра, факультет, вуз), город, страна; электронный адрес, контактные телефоны;

для аспирантов и соискателей: название кафедры, лаборатории, где проводится исследование, Ф.И.О. научного руководителя и его разрешение к публикации, город, страна; электронный адрес, контактные телефоны.

12. Статья должна быть представлена в электронном виде (в редакционно-издательский отдел ДГПУ или электронной почтой dgrurio@yandex.ru), а также в печатном варианте (в 2-х экземплярах на одной стороне листа формата A4), подписанном всеми авторами, для аспирантов и соискателей – и научным руководителем.

Решение о публикации статьи или материала принимается редколлегией журнала. При наличии замечаний к рукописи она возвращается для доработки. Редакция оставляет за собой право отправить рукописи статей на независимую экспертизу. При публикации статьи авторские права передаются редакции журнала.

Редакция оказывает платные услуги научного и технического редактирования текста статьи, перевода библиографического списка текста статьи, перевода библиографического списка (References), аннотации и ключевых слов на английский язык.

ОБЪЯВЛЕНА ПОДПИСКА

на ЖУРНАЛ
«ИЗВЕСТИЯ ДАГЕСТАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

ПО КАТАЛОГУ «ПОЧТА РОССИИ»
ИНДЕКС

51323 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ

51392 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

31173 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПО ОБЪЕДИНЕННОМУ КАТАЛОГУ «ПРЕССА РОССИИ»
ИНДЕКС

38653 – ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ТОЧНЫЕ НАУКИ

38657 – ОБЩЕСТВЕННЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

38652 – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал

Известия Дагестанского государственного педагогического университета
серия «Психолого-педагогические науки»
Т. 17. № 1. 2023

Научный редактор: *Д. К. Сфиева*
Редактор: *О. В. Курбанова*
Редактор английских текстов: *Г. Н. Мирзоева*
Компьютерная верстка: *М. А. Сулейманова*

Оригинал-макет подготовлен на базе
редакционно-издательского отдела ДГПУ

Формат 60x84¹/₈. Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.
Усл. печ. л. 12,8. Уч.-изд. л. 9,6. Тираж 500 экз. Заказ № 2373. Цена 416 руб.

Адрес типографии: 367003 РД, г. Махачкала, ул. Сулеймана Стальского, 50;
тел. +7-988-2000164, типография АЛЕФ (ИП Овчинников М. А.)

Адрес редакции, издателя: 367000 РД, г. Махачкала, ул. Магомеда Ярагского, 57.
Редакционно-издательский отдел ДГПУ
Тел.: (8722) 675187; www.dgpu.ru; e-mail: dgpurio@yandex.ru



Scopus



Elsevier, The Netherlands
Scopus Content Selection Advisory Board (CSAB)
Association of Science Editors and Publishers, Russia
Russian Content Selection Advisory Board (RCSAB)

CERTIFICATE OF ATTENDANCE

GIVEN OUT TO SCIENTIFIC PERIODICAL

Известия ДТХМ
Серия "Психолого-педагогические
Научные"

to confirm the attendance and presentation to the joint Scopus CSAB
and Russian RCAB meeting.

At this meeting, compliance with international standards and selection criteria
of the Scopus database, were discussed by experts of Scopus CSAB and
Russian RCAB. This meeting took place during the 5th International Scientific
and Practical Conference «World-Class Scientific Publication - 2016:
Publishing Ethics, Peer-Review and Content Preparation»
(May 17, 2016 – May 20, 2016)

May 17-20, 2016

RANEP
Moscow, Russia

K. K. Holland

Karen Holland
Scopus CSAB Subject Chair



Olga V. Kirillova

Olga V. Kirillova
Russian CSAB Chair, president ASEP

Журнал индексируется в библиометрических базах и размещается на платформах:



ISSN 1995-0659



9 771995 065008

2 300 1