

ISSN: 2713-1041

ЧНС

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

№2 (14), 2023

ЛУГАНСК, 2023

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2(14) 2023

Луганск 2023

УДК 364. 442. 2(6)

ISSN: 2713-1041

ББК 60. 9 я 54

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.

№2(14) 2023

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ОСНОВАН В 2020 ГОДУ

ОСНОВАТЕЛЬ:

Луганский государственный педагогический университет

Журнал зарегистрирован в Министерстве связи и массовых коммуникаций Луганской Народной Республики

(свидетельство от 03 декабря 2020 года № ЭЛ 000120)

HUMAN. SCIENCE. SOCIUM.

№2(14) 2023

**SCIENTIFIC AND METHODOICAL .
FOUNDED IN 2020**

FOUNDER:

Luhansk state pedagogical University

The journal is registered in the Ministry and mass communications of the Luhansk

**(certificate dated 03 december 2020
№ ЭЛ 000120)**

Журнал зарегистрирован в базе РИНЦ, № договора 522-12/2020 дата: 23.12.2020

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных журналов ВАК ЛНР

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Главный редактор:

Васюк Андрей Григорьевич, кандидат психологических наук, доцент, действительный член Луганской академии технических наук, член-корреспондент Международной академии акмеологических наук (г. Москва), член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО); заведующий кафедрой социальной работы Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск);

Заместители главного редактора:

Мальцева Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО); доцент кафедры социальной работы Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск);

Абрамова Светлана Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск).

Ответственный секретарь:

Брель Яков Михайлович, член-корреспондент Луганской академии технических наук, почетный доцент Луганского государственного университета имени В. Даля, старший преподаватель кафедры социальной работы Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск)

Статьи одобрены и прорецензированы членами редакционной коллегии.

Рукописи авторам не возвращаются.

Ответственность за содержание публикуемых статей, их грамотность и корректность несут авторы. Члены редакционной коллегии могут быть не согласны с мнением автора.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Агапов Евгений Петрович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры «Социальная работа» Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Арпентьева Мариям Равильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского, (г. Калуга, Россия).

Ахаян Андрей Андреевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией педагогических проблем применения интернет-технологий в образовании Института педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия).

Барышева Елена Ивановна, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Белых Александр Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии педагогического образования, профессор кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Бражник Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой воспитания и социализации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия).

Георгиев Марин Петров, кандидат экономических наук
университетская больница им. Канев (Руссе, Болгария)

Дитковская Светлана Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института истории, международных отношений и социально-политических наук Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Дятлова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-педагогической работе Луганского государственного педагогического университета (учебная), (г. Луганск).

Маленова Арина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского (г. Омск, Россия).

Марфина Жанна Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, ректор Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск).

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики Дальневосточного юридического института МВД (г. Владивосток, Россия).

Ротерс Татьяна Тихоновна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научно-педагогической работе Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Рудь Мария Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Терзиев Венелин, профессор, доктор технических наук, доктор военных наук, доктор социальных наук, профессор, Действительный член РАЕ Военная академия им. Георгия Раковского (София, Болгария), Руссенский университет им. Ангела Кънчева (Руссе, Болгария), Университетская Больница им. Канев (Руссе, Болгария)

Тихомирова Евгения Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, зав. ЛаСС СГСПУ, Почетный работник ВПО РФ, академик МААН, академик РАЕ, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия).

Турянская Ольга Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры педагогики Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Циткилов Петр Яковлевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры социальных технологий Южного федерального университета Ростова-на-Дону (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Чеботарева Ирина Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного образования Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Чернопятов Александр Михайлович, доктор экономических наук МОАН, профессор, заслуженный работник науки и образования РАЕ (Российской академии естествознания); АНО ВО Российская академия предпринимательства (г. Москва, Россия).

Черных Лариса Анатольевна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Луганского государственного педагогического университета, (г. Луганск).

Филиппов Юрий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск).

Фирсов Михаил Васильевич, доктор исторических наук, профессор, заместитель декана по научной работе психологического факультета РГСУ, Российский государственный социальный университет, (г. Москва, Россия).

Шевердин Константин Николаевич, заслуженный художник Украины, почетный доцент Луганского государственного университета имени В. Даля, действительный член Луганской академии технических наук, старший преподаватель кафедры туризма и гостиничного дела Института управления и государственной службы Луганского государственного университета имени Владимира Даля»(г. Луганск, ЛНР).

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующая кафедрой общей педагогики и педагогики профессионального образования, Арзамасский филиал ИНГУ им. Н.И. Лобачевского (г. Арзамас, Россия).

УДК 378

Ротерс Татьяна Тихоновна,

доктор педагогических наук,

профессор, академик Международной академии наук

педагогического образования,

врио проректора по научно-педагогической работе,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск,

E-mail: roters@list.ru

Клипаков Николай Викторович,

проректор по научно-педагогической работе,

Луганский государственный педагогический университет

(информационные технологии),

г. Луганск,

E-mail: nickvni@lgpu.org

Мальцева Татьяна Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры социальной работы,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск,

E-mail: maltzevate@mail.ru

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБНОВЛЕНИЯ
СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ЛНР
В СОЗДАНИИ ЕДИНОГО РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Аннотация. В статье намечены основные направления трансформации-идентификации системы высшего педагогического образования, для создания единого образовательного пространства с Луганской Народной Республикой показаны аспекты, требующие серьезного научного анализа и разработок: выход из Болонской системы; пересмотр парадигмы образования, исходя из цели и конечного результата обучения; система и структура образования; методы, методики и педагогические технологии, основанные на междисциплинарном и информационном подходах; система воспитания, опирающаяся на традиционную ценностную основу российского общества; реальные условия применения инновационных форм и методов образования; уровень профессиональной готовности преподавателей к таким преобразованиям.

Ключевые слова: система высшего педагогического образования; Болонская система; парадигма образования; субъект профессиональной деятельности; субъектцентристская парадигма; структура образования; методика образования; управление образования.

Roters Tatyana Tikhonovna,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor, Academician of the International Academy of Sciences

of Pedagogical Education,

Vice-rector for Scientific and Pedagogical Work,

Luhansk State Pedagogical University,

Luhansk,

E-mail: roters@list.ru

Klipakov Nikolay Viktorovich,

*Vice-Rector for Scientific and Pedagogical Work,
Luhansk State Pedagogical University (Information Technology),*

Luhansk,

E-mail: nickvnu@lgpu.org

Maltseva Tatyana Evgenievna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Social Work,

Luhansk State Pedagogical University,

Lugansk,

E-mail: maltzevate@mail.ru

THE MAIN DIRECTIONS OF UPDATING THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION OF THE LNR IN THE CREATION OF A UNIFIED RUSSIAN EDUCATIONAL SPACE

***Annotation.** The article outlines the main directions of transformation-identification of the system of higher pedagogical education, in order to create a unified educational space with the Luhansk People's Republic, aspects requiring serious scientific analysis and development are shown: exit from the Bologna system; revision of the paradigm of education, based on the purpose and final result of training; the system and structure of education; methods, techniques and pedagogical technologies based on meta - disciplinary and informational approaches; a system of education based on the traditional value basis of Russian society; real conditions for the use of innovative forms and methods of education; the level of professional readiness of teachers for such transformations.*

***Keywords:** the system of higher pedagogical education; the Bologna system; the paradigm of education; the subject of professional activity; the subject-centrist*

paradigm; the structure of education; methods of education; management of education.

Став частью российской образовательной системы, вузы Донбасса оказались перед многоступенчатым и многоаспектным процессом трансформации-идентификации. Такая ситуация возникла потому, что создается единое образовательное пространство с Россией, появилась острая необходимость в корреляции научных достижений и педагогической практики, связанных с теорией, методикой, структурой, управлением и организацией образования. При этом приходится учитывать, что сама российская система высшего педагогического образования находится в стадии обновления, выхода из Болонской системы, пересмотра существующих подходов и поиска новых.

Болонская система, с помощью которой было намерение создать европейское университетское сообщество и единое европейское пространство высшего образования, для российского общества так и не оправдала своих надежд. Непредсказуемость рынка труда, отсутствие полной информации о вакансиях, переизбыток выпускников некоторых специальностей по-прежнему создавал трудности с трудоустройством российских выпускников на европейском рынке труда. По мнению министра образования и науки В.Н. Фалькова, Болонская система является «прожитым этапом», поэтому следует разрабатывать «свою уникальную систему образования, в основе которой должны лежать интересы национальной экономики и максимальное

пространство возможностей для каждого студента» [1]. В настоящее время этот переход еще окончательно не завершен, ученые разрабатывают новые методы, методики и технологии, беспристрастно анализируют достижения прошлых лет и оставляют то, что отвечает современным требованиям развития общества.

Сущность и особенности образовательных систем, моделей как результат научных поисков и открытий, гипотез и убеждений, а также идеологическую основу воспитания определяет образовательная парадигма [2].

Парадигма – это исходная концептуальная схема, модель определения и решения проблем, методы исследования, которые преобладают в науке в данный исторический период, это понимание мира, основанное на идеях, точках зрения и концепциях. Впервые с целью характеристики существующих в философии науки методологических подходов это понятие было введено Г. Берманом. Позже Т. Кун добавил свою систему понятий, основанную на теории научных революций. Центральное место в этой системе принадлежит парадигме, т. е. «...признанным всеми научным достижениям, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [3, с. 260].

Парадигма современного образования имеет науковедческие корни в философии (И.А. Колесникова – изучение педагогических цивилизаций на уровне парадигмы, Т.С. Кун – анализ структуры научных революций, И.Б. Романенко, С.Н. Айрапетова – поиск

образовательных парадигм в России в связи с демократизацией общества и др.), социологии (В. Взятыйшев, Л. Романкова и др.), педагогической психологии (Е.В. Бондаревская – гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования, В.В. Давыдов – проблемы развивающего обучения, С.В. Кульневич – педагогика личности и др.), педагогике высшей школы (В.В. Сериков – теория и практика проектирования педагогических систем, А.В. Хуторской – проектирование ключевых и предметных компетенций, В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятыйшев, А.Я. Савельев, Л.И. Романкова – парадигма, принципы реализации, структура научного обеспечения, И.А. Липский – парадигмы и политика современного воспитания и др.) и т. д.

Философский энциклопедический словарь понятие «парадигма» определяет следующим образом: «Парадигма – это теория (или модель постановки и решения проблем), принятая в качестве образца решения исследовательской задачи» (Философский энциклопедический словарь, 1983).

Итак, парадигма образования – это концептуальная модель достижения конечной образовательной цели, основанная на преобладающих в данный исторический период научных теориях, подходах и методах.

В своем диссертационном исследовании Н.Н. Ярошенко доказал, что в структуре каждой парадигмы, независимо от того, относится ли она к категории «всеобщего» или «отдельного», существует несколько поясов (зон) [4]:

- наследственное ядро, кумулятивно отражающее элементы давно ушедших парадигм;
- оправдавшая себя часть сменяемой парадигмы и фундаментальные основы новой парадигмы, которые затем войдут в состав наследственного генотипа;
- переходящая часть новой парадигмы, подлежащая замене на следующем витке спирали научного познания.

Пересматривая существующие научные теории, личностно ориентированные подходы, гипотезы и реальные достижения, приходим к выводу, что, формируя субъекта профессиональной деятельности, нужно опираться на научные концепции субъектности, а исходя из них, воспитывать профессионально личностные качества студентов. Мы убеждены, что гуманистическая парадигма образования в высшей школе утратила свою актуальность, ей на смену пришла субъектцентристская [5].

Рассматривая особенности системы и структуры образования с учетом предыдущего российского опыта, обратим внимание на теоретический анализ в работе Я.И. Кузьмина, Д.С. Семенова и И.Д. Фрумина «Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану», авторы которого считают, что «структура российской системы высшего образования во многом определяется советским опытом, и в этом находит подтверждение теория зависимости от предыдущего развития» [6].

В законе «Об образовании» российская система образования определяется как «совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных

образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов...» [7].

Несмотря на то, что общее образование все же должно опираться на развитие личности, а высшее – на развитие субъектности, считаем, что в связи с этим будет и важно, и уместно обратить внимание на преемственность парадигмальных целей между образовательными учреждениями разных уровней в российской системе образования. Этой проблеме посвящено немало научных теоретических и аналитических работ, в которых авторы приходят к своим определенным выводам и конкретным предложениям. Нам показалась довольно привлекательной идея, изложенная в статье Н.В. Бойко и Н.В. Кудреватых, где они эмпирически обосновывают необходимость развития предуниверсариев на территории регионов страны. В ходе исследования на примере Кемеровского политехнического лицея они определяют главные особенности такого подхода, которые состоят в следующем [8]:

- занятия проводятся преподавателями филиала и головного вуза, что позволяет студентам более эффективно готовиться к Единому государственному экзамену;
- материально-техническое оснащение филиала позволяет качественно подготовить старшеклассников к выпускным экзаменам и поступлению в вузы;
- значительные усилия по обучению основным предметам физики и математики (по 10 часов в неделю по каждому

предмету), что избавляет от необходимости нанимать репетитора;

- продолжительность курсов составляет два академических часа, система обучения академическая, то есть семестровая, с обязательной экзаменационной сессией, продолжительность учебного года – с 1 сентября по 30 июня;
- индивидуальный подход к студентам. В группе не более 15 человек, в то время как занятия по профильным предметам проводятся в группах;
- большое значение придается участию в олимпиадах, конкурсах, конференциях различного уровня, приобретению исследовательских навыков;
- богатый выбор специализированных курсов («планиметрия», «социология», «психология личности»), внеклассных мероприятий;
- возможность получить другую профессию, не прерывая основного учебного процесса.

Очевидно, что калькация невозможна, но сама идея организации подобной системы взаимодействия между вузом и, к примеру, в нашем случае педагогическим лицеем и (или) колледжем, определит единые требования, методологические и методические подходы и теоретические принципы, что принесет несомненную пользу в развитии личности и формировании субъектности будущих педагогов всех квалификационных уровней. Такой подход внесет существенные изменения в содержание образования, позволит корректировать учебные планы и

программы, повлияет на выбор или разработку базовых моделей образования.

Углубляясь в содержание образования, отметим, в какой области знаний не произошло бы революционное научное открытие, опирается оно всегда на основные фундаментальные знания разных научных направлений. Все научные технологии в современном мире – это плод междисциплинарного подхода. Следовательно, с помощью междисциплинарного подхода можно всесторонне изучить тему исследования с разных позиций научных дисциплин. Для достижения нового качества профессионального образования разрабатывается и внедряется междисциплинарный подход в образовательном процессе высшего образования, который способствует развитию общенаучной перспективы и формированию целостного научного мышления.

Как считают Е.К. Чиркунова и Н.В. Шехова, особое значение приобретает реализация междисциплинарного подхода в компетентностном формате для формирования метадисциплинарного синтетического мышления у студентов. Компетентностный формат образования позволяет реализовать в профессиональной подготовке студентов принцип индивидуальной готовности решать четко обозначенный перечень профессиональных задач, которые представлены единством знаний, умений и навыков [9].

Однако следует признать, что сегодня более всего на выбор методов, методик и педагогических технологий, основанных на междисциплинарном подходе, влияет информатизация

образования. Цифровая революция, охватившая не только мировую экономику, но и образование, впечатляет темпами и масштабами. Переход от электронно-вычислительных машин к персональным компьютерам длился десятилетия, а сейчас подобные глобальные изменения технологий происходят за месяцы [10].

Информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Информационная технология – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, хранение, обработку, вывод и распространение информации для снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, повышения их надежности и оперативности [11].

Развитие информационных технологий, которые прочно входят в педагогическую практику на всех уровнях системы образования, вносят свои коррективы в использование программно-компьютерной атрибутики обучения, владение которой не просто необходимо, она создает совершенно новое по возможностям поле обучающего взаимодействия. С помощью интерактивного экрана проще и доступнее стало усвоение и представление сложных тем, просмотр материалов по

определенной теме, создание графиков, картинок, презентаций или видеороликов. Уже невозможно представить себе обучение без электронных гаджетов, тетрадей, методических пособий и учебников. Обычные конспекты вытесняются ноутбуками, нетбуками и планшетами.

Ученые выделяют наиболее важные задачи, вытекающие из требований общества к информатизации образования [12; 13]:

- повышение качества подготовки специалистов за счет использования современных информационных технологий в образовательном процессе;
- интеграция различных видов образовательной деятельности (образование, научные исследования и т.д.);
- применение современных методов активного обучения, совершенствование творческой и интеллектуальной составляющих образовательной деятельности;
- обеспечение непрерывности обучения;
- внедрение индивидуального подхода к слушателям с использованием современных информационных технологий;
- развитие информационных технологий для дистанционного образования;
- совершенствование и развитие информационных технологий обучения, которые способствуют активизации познавательной деятельности студента и повышают мотивацию к овладению средствами и методами информатики для эффективного использования в других видах профессиональной деятельности;

– совершенствование программного и методического обеспечения образовательного процесса.

Для повышения эффективности использования информационных технологий в образовании необходимо сконцентрировать внимание на:

- некомпетентности преподавателей в сфере информационных образовательных технологий;
- недостаточном количестве и доступности методических материалов по использованию информационных образовательных технологий;
- недостаточном обеспечении учреждений образования современным мультимедийным оборудованием.

Наиболее актуальной задачей цифровизации образования является формирование информационной культуры специалиста, в структуру которой входят:

- знание информации, информационных процессов, моделей и технологий;
- возможности обработки и анализа информации в различных видах деятельности;
- умение использовать современные информационные технологии в профессиональной (образовательной) деятельности;
- понимание окружающего мира как открытой информационной системы [14; 15].

Цифровизация образования открывает перед специалистами новые возможности на рынке труда, влияет на образовательные стандарты, ориентирует на реорганизацию образовательного

процесса, переосмысление роли преподавателя. Казалось бы, оцифровка подрывает методологическую базу школы, унаследованную из прошлого, но в то же время, она расширяет доступность информации в различных ее формах, не только в текстовой, но и в аудиовизуальной. Доступность информации требует постоянного поиска и отбора актуального и интересного контента, а также высокой скорости обработки. Таким образом, цифровизация образования приводит к радикальной и качественной перестройке. Педагог вынужден учиться пользоваться новыми технологическими инструментами и практически неограниченными информационными ресурсами. Технологии виртуальной реальности создают возможность использования цифровых тренажеров, не привязанных к рабочему месту, что расширяет спектр изучаемых технологий. Технологии мобильного обучения позволяют учиться в любое время и в любом месте [10].

Сегодня действительно уже не дань моде, а настала насущная необходимость иметь компьютерные классы, оснащенные современными программами и оборудованием. Это, в свою очередь, требует введения в кафедральное штатное расписание специалиста по ТСО и лаборанта ТСО. Это даст возможность реализовать цифровизацию образования качественно и быстро, позволит на профессиональном уровне внедрять самые передовые информационные технологии, в полной мере использовать образовательные площадки, компьютерные программы и оборудование.

За цифровизацией и компьютеризацией нельзя упустить главную цель системы высшего педагогического образования – воспитание достойного гражданина, способного в любое время встать на защиту Отечества, работать на благо своей Родины, развивая ее ресурсы и приумножая богатства своей страны, воспитанного в лучших российских традициях, основанных на семейных ценностях и гуманном отношении к людям. Система воспитания, опирающаяся на традиционную ценностную основу российского общества, руководствуется распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москвы «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Научно-методические механизмы Стратегии предусматривают [16]:

- формирование системы организации научных исследований в области воспитания и социализации обучающихся, процессов становления и развития российской идентичности, внедрение их результатов в систему общего и дополнительного образования, в сферы физической культуры и спорта, культуры;
- изучение влияния новых информационных и коммуникационных технологий и форм организации социальных отношений на психическое здоровье детей, на их интеллектуальные способности, эмоциональное развитие и формирование личности;
- проведение прикладных исследований по изучению роли и места средств массовой информации и информационно-

телекоммуникационной сети Интернет в развитии личности обучающихся;

- проведение психолого-педагогических и социологических исследований, направленных на получение достоверных данных о тенденциях в области личностного развития обучающихся.

Здоровье молодого поколения – это будущее здоровье нации. Физкультура и спорт, нацеленные на формирование здорового образа жизни, должны лежать в основе всей системы воспитания в вузе. Для эффективности этой работы каждый учебный корпус в кампусе университета должен иметь тренажерный мини-зал, в котором могут заниматься как студенты, так и все сотрудники.

Система педагогического образования должна быть нацелена на то, чтобы студенты педагогических вузов смогли усвоить самое главное: процесс обучения и воспитания не терпит формальностей. Только творчество, энтузиазм, усидчивость и находчивость педагога помогут найти те самые пути нововведений, которые так необходимы для эффективного результата. А.Е. Пальтов, знакомя студентов с типами нововведений, отмечает что по соотношенности нового к педагогическому процессу, протекающему в вузе, они могут быть [17]:

- в целях и содержании образования;
- в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;
- в формах и способах организации обучения и воспитания;
- в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

По признаку масштабности (объема):

- локальные и единичные, не связанные между собой;
- комплексные, взаимосвязанные между собой;
- системные, охватывающие весь вуз.

Все эти процессы напрямую связаны с системой управления образованием, которая основана на оптимально и максимально продуманной образовательной цели, отвечающей требованиям времени. Содержание образования и структура управления педагогической системой неразрывно связаны с процедурными изменениями в образовательной деятельности; в связи с выходом из Болонской системы должна быть разработана и принята собственная уникальная система измерения успешности деятельности всех участников, вовлеченных в образовательный процесс, и внедряемых инноваций; обеспечена эффективная обратная связь и объективная оценка достигнутого уровня результата; управление инновациями осуществляется на основе стратегического и тактического проектирования [18, с. 6]. Наука, хоть и должна идти впереди практики, но не быть от нее оторванной. В системе высшего педагогического образования должны быть созданы все условия для внедрения наиболее эффективных технологий обучения, инклюзивного и дистанционного обучения. Главным показателем результативности профессионализма выпускников по-прежнему является уровень их трудоустроенности. С этой целью система высшего педагогического образования нуждается в использовании новых форм трудоустройства выпускников. Практика работы центров

трудоустройства российских вузов показывает, что они должны работать и совершенствоваться во всех высших учебных заведениях с целью оказания информационной и практической помощи обучающимся студентам и выпускникам вузов различных форм обучения во временном и постоянном трудоустройстве по специальности, а также должны содействовать в поиске учреждений, необходимых для прохождения стажировок и преддипломной практики. По мнению Е.С. Дружининой, для реализации этой цели Центр должен решать следующие задачи:

- создавать и своевременно проводить обновление баз данных учащихся и выпускников, баз данных вакансий для временной и постоянной работы (база работодателя);
- предоставлять доступ к базам данных крупных кадровых агентств и работодателей;
- оказывать консультации и психологическую помощь в процессе трудоустройства;
- взаимодействовать с предприятиями-работодателями;
- проводить анализ потребностей предприятий и организаций в специалистах;
- организовывать и проводить ярмарки вакансий и встречи с фирмами – работодателями [19].

Таким образом, российская система высшего педагогического образования, в том числе Луганской Народной Республики, находится в стадии обновления, пересмотра существующих подходов на уровне:

- выхода из Болонской системы;

- субъектцентристской парадигмы образования, исходящей из цели и конечного результата обучения;
- системы и структуры образования, учитывающих предыдущий российский опыт;
- методов, методик и педагогических технологий, основанных на метадисциплинарном и информационном подходах;
- системы воспитания, опирающейся на традиционную ценностную основу российского общества, формирование здорового образа жизни обучающихся;
- реальных условий применения инновационных форм и методов образования;
- профессиональной готовности преподавателей к таким преобразованиям;
- необходимости создания единой продуманной системы трудоустройства студентов и пр.

Литература:

1. От четырех до шести лет: в России решили вернуться к советской системе высшего образования (22.02.2023). – URL: <https://n-e-n.ru/sistema-obrazovaniija/>(дата обращения: 02.07.2023).
2. Липский, И.А. Парадигмы и политика современного воспитания: науковедческий анализ / И.А. Липский – URL: [http://www.social-pedagog.edu.mhost.ru/Docum/ Public/Vosp-2/Parad.html](http://www.social-pedagog.edu.mhost.ru/Docum/Public/Vosp-2/Parad.html) (дата обращения 21.06.2023).

3. Кун, Т. Структура научных революций [Текст] / Томас Кун ; Перевод с англ. И.З. Налетова ; Общ. ред. и послесл. С.Р. Микулинского и Л.А. Марковой. – М.: Прогресс, 1975. – 300 с.
4. Ярошенко, Н.Н. Педагогические парадигмы социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.Н. Ярошенко. – М., 2000. – 48 с.
5. Ротерс, Т.Т. Парадигма высшего образования: необходимости поиска и возможности достижения / Т.Т. Ротерс, Т.Е. Мальцева // ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ. – 2023. – №1(13). – С. 8-27.
6. Кузьминов, Я.И. и др. Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» / Я.И. Кузьминов, Д.С. Семенов, И.Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 8-69.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.06.2023).
8. Бойко, Н.В. Первый предуниверсарий в Кемеровской области: результаты работы, перспективы развития / Н.В. Бойко, Н.В. Кудреватых // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2017. – №13(1). – С.167-176.
9. Чиркунова, Е.К. Компетентностный подход в организации и оценивании подготовки бакалавров / Е.К. Чиркунова, Н.В. Шехова // 528529 Инновации в системе высшего образования:

- материалы Международной научно-методической конференции. – Кинель : СГСХА, 2017. – С. 175–179.
10. Никулина, Т.В. Информатизация и цифровизация образования: Понятия, технологии, управление / Никулина Татьяна Валерьевна, Стариченко Евгений Борисович // Педагогическое образование в России. – 2018. – №8. – С. 107-113.
 11. Информационные технологии в науке и образовании : учеб. пособие / Е.Л. Федотова, А.А. Федотов. – М.: Форум: ИНФРА-М, 2019. – 335 с. – (Высшее образование).
 12. Колосницына, Н.Б. Информатизация в образовании: проблемы и перспективы / Н.Б. Колосницына // Пермский педагогический журнал/ – 2019. – №10. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения 19.06.2023).
 13. Коломейченко, А.С. Инновационные образовательные технологии высшей школы / А.С. Коломейченко // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: матер. Междунар. науч.-практ. конф. (31 января 2013 г., г. Тамбов). – Тамбов, 2013. – С. 86-87.
 14. Вартанова, Е. Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее : академическая монография / Е.Л. Вартанова, А.В. Вырковский, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов. – М. : МедиаМир, 2017. – 160 с.
 15. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»

- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 15.06.2023)/
16. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москвы «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ> (дата обращения 08.06.2023).
 17. Пальтов, А.Е. Инновационные образовательные технологии : учебное пособие / А.Е. Пальтов. – Владим. Гос. ун-т им. А.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. – 119 с.
 18. Проектное управление, стратегическое моделирование, технологизация современного образовательного пространства / О.Г. Тринитатская, Т.А. Безматерных, О.А. Назарчук; науч. ред. С.Ф. Хлебунова. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2019. – 360 с.
 19. Дружинина, Е.С. Предпосылки развития центров трудоустройства и карьеры в системе высшего образования / Е.С. Дружинина // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2022. – № 5. – С. 20–30. DOI: 10.25198/2077-7175-2022-5-20.

Literatura:

1. Ot chety`rex do shesti let: v Rossii reshili vernut`sya k sovetskoj sisteme vy`sshego obrazovaniya (22.02.2023). – URL: [https://n-e-n.ru/sistema-obrazovaniya/\(data obrashheniya: 02.07.2023\)](https://n-e-n.ru/sistema-obrazovaniya/(data obrashheniya: 02.07.2023)).
2. Lipskij, I.A. Paradigmy` i politika sovremennogo vospitaniya: naukovedcheskij analiz / I.A. Lipskij – URL: <http://www.social->

- pedagog.edu. mhost.ru/Docum/ Public/Vosp-2/Parad.html (data obrashheniya 21.06.2023).
3. Kun, T. Struktura nauchny`x revolyucij [Tekst] / Tomas Kun ; Perevod s angl. I.Z. Naletova ; Obshh. red. i poslesl. S.R. Mikulinskogo i L.A. Markovoj. – M.: Progress, 1975. – 300 s.
 4. Yaroshenko, N.N. Pedagogicheskie paradigmy` social`no-kul`turnoj deyatel`nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / N.N.Yaroshenko. – M., 2000. – 48 s.
 5. Roters, T.T. Paradigma vy`sshego obrazovaniya: neobxodimosti poiska i vozmozhnosti dostizheniya / T.T. Roters, T.E. Mal`ceva // CHELOVEK. NAUKA. SOCIUM. – 2023. – №1(13). – S. 8-27.
 6. Kuz`minov, Ya. I. i dr. Struktura vuzovskoj seti: ot sovetskogo k rossijskomu «master-planu» / Ya. I. Kuz`minov, D. S. Semenov, I. D. Frumin // Voprosy` obrazovaniya. – 2013. – № 4. – S. 8-69.
 7. Federal`ny`j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ [E`lektronny`j resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashheniya: 25.06.2023).
 8. Bojko, N.V. Pervy`j preduniversarij v Kemerovskoj oblasti: rezul`taty` raboty`, perspektivy` razvitiya / N.V. Bojko, N.V. Kudrevaty`x // Nacional`ny`e interesy`: priority` i bezopasnost`. – 2017. – №13(1). – S.167-176.
 9. Chirkunova, E.K. Kompetentnostny`j podxod v organizacii i ocenivanii podgotovki bakalavrov / E.K. Chirkunova, N.V. Shexova // 528529 Innovacii v sisteme vy`sshego obrazovaniya:

- materialy` Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. – Kinel` : SGSXA, 2017. – С. 175–179.
10. Nikulina, T.V. Informatizaciya i cifrovizaciya obrazovaniya: Ponyatiya, texnologii, upravlenie / Nikulina Tat`yana Valer`evna, Starichenko Evgenij Borisovich // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2018. – №8. – S. 107-113.
 11. Informacionny`e texnologii v nauke i obrazovanii : ucheb. posobie / E.L. Fedotova, A.A. Fedotov. – M.: Forum: INFRA-M, 2019. – 335 s. – (Vy`sshee obrazovanie).
 12. Kolosnicyna, N.B. Informatizaciya v obrazovanii: problemy` i perspektivy` / N.B. Kolosnicyna // Permskij pedagogicheskij zhurnal/ – 2019. – №10. – [E`lektronny`j resurs]. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (data obrashheniya 19.06.2023).
 13. Kolomejchenko, A.S. Innovacionny`e obrazovatel`ny`e texnologii vy`sshej shkoly` / A.S. Kolomejchenko // Aktual`ny`e voprosy` v nauchnoj rabote i obrazovatel`noj deyatel`nosti: mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (31 yanvarya 2013 g., g. Tambov). – Tambov, 2013. – S. 86-87.
 14. Vartanova, E.L. Industriya rossijskix media: cifrovoe budushhee : akademicheskaya monografiya / E. L. Vartanova, A. V. Vy`rkovskij, M. I. Makseenko, S. S. Smirnov. – M. : MediaMir, 2017. – 160 s.
 15. Prioritetny`j proekt v oblasti obrazovaniya «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel`naya sreda v Rossijskoj Federacii» [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://neorusedu.ru/about> (data obrashheniya: 15.06.2023)/

16. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 g. N 996-r g. Moskvu` «Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda». – URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ> (data obrashheniya 08.06.2023).
17. Pal'tov, A.E. Innovacionny`e obrazovatel'ny`e texnologii : uchebnoe posobie / A.E. Pal'tov. – Vladim. Gos. un-t im. A.G. Stoletovy`x. – Vladimir : Izd-vo VIGU, 2018. – 119 s.
18. Proektnoe upravlenie, strategicheskoe modelirovanie, texnologizaciya sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva / O.G. Trinitatskaya, T.A. Bezmaterny`x, O.A. Nazarchuk; nauch. red. S.F. Xlebunova. – Rostov n/D.: Izd-vo GBU DPO RO RIPK i PPRO, 2019. – 360 s.

УДК 378

Васюк Андрей Григорьевич,

кандидат психологических наук, доцент,

заведующий кафедрой социальной работы,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск,

E-mail: vaglutua62@mail.ru

**СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ
«АДАПТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К УСЛОВИЯМ
СЛУЖБЫ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

Аннотация. В статье рассматривается теоретическая сущность адаптации военнослужащих на примере авторской программы «Адаптация военнослужащих к условиям службы». Автор показывает основные проблемы армейской службы, последствия неуспешной адаптации, специфику этапов адаптации к воинской службе во время боевых действий. Исследуются основные поведенческие отклонения в поведении военнослужащих: девиантное поведение, делинквентное поведение, аддитивное поведения. Автор подчеркивает, что обучение социальных работников должно содержать вопросы адаптации и изучаться более глубоко. Предлагаемая программа охватывает основной круг проблем, связанных с адаптацией новобранцев в армии.

Ключевые слова: адаптация военнослужащих; новобранцы; этапы адаптации; проблемы адаптации; формы и методы адаптации.

Vasyuk Andrey Grigoryevich,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Social Work,

Lugansk State Pedagogical University,

Lugansk,

E-mail: vaglutua62@mail.ru

THE CONTENT OF THE CURRICULUM «ADAPTATION OF MILITARY PERSONNEL TO THE CONDITIONS OF SERVICE» IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN MODERN CONDITIONS OF SOCIETY DEVELOPMENT

Annotation. The article examines the theoretical essence of adaptation of military personnel on the example of the author's program «Adaptation of military personnel to the conditions of service». The author shows the main problems of army service, the consequences of unsuccessful adaptation, deviant behavior of military personnel and the specifics of the stages of adaptation to military service during

hostilities. The main behavioral deviations in the behavior of military personnel are investigated: deviant behavior, delinquent behavior, addictive behavior. The author emphasizes that the training of social workers should contain adaptation issues and be studied more deeply. The proposed program covers the main range of problems related to the adaptation of recruits in the army.

Keywords: *adaptation of military personnel; recruits; stages of adaptation;; problems of adaptation; forms and methods of adaptation.*

Современные процессы, происходящие во всем мире и во всех сферах жизнедеятельности человека, не могут обойти стороной высшую школу. Сегодня стало особенно очевидно, что рынок отечественных образовательных услуг нуждается не просто в высококвалифицированных специалистах, но и в личностях, способных не только выполнять свои функциональные задачи на должном уровне, но и быстро реагировать на потребности общества, своевременно перестраиваться в нужное русло, находить инновационные подходы к решению трудных профессиональных задач. Опыт последних лет, ВСО показывают, что повышение роли социальной работы способствует развитию общества, удовлетворению индивидуальных потребностей граждан, улучшению их уровня жизни.

Особое место в этой работе занимает социальная работа по адаптации военнослужащих и их семей в период боевых действий. Это меняет содержательную парадигму социальной работы, насыщая ее новыми теоретическими и практическими подходами и технологиями.

На фоне современных преобразовательных процессов особое внимание мы уделили разработке учебных планов по подготовке

специалистов и магистров по социальной работе, направленных на содержание: «Социальная работа с военнослужащими». Центральное место в них занимают такие дисциплины профессионального цикла, как: «Адаптация военнослужащих к условиям службы», «Социальная работа с семьями военнослужащих», «Особенности социальной работы с потерпевшими в экстремальных ситуациях», «Технологии развития резильентности и стрессоустойчивости военнослужащих в условиях службы в армии», «Посттравматический синдром и его последствия», «Социально-психологические технологии работы с военнослужащими», «Правовые основы социальной помощи военнослужащим и их семьям» и др. Часть из этого перечня программ уже разработана и введена в учебный план, другая - находится в стадии разработки. Очевидно одно: программы по этим дисциплинам актуализируют подготовку специалистов в конкретной области подготовки – военной социальной работе, способствуют развитию профессиональной мотивации и ответственности, а также направлены на формирование глубоких политических и патриотических убеждений.

Осознание того, что обучение социальных работников к работе с военнослужащими в условиях боевых действий новое учебно-методическое направление, разработка программы по социально-психологическому обеспечению адаптации в их подготовке требует теоретико-методологического ознакомления с последними научными работами, касающимися разноплановых проблем адаптации военнослужащих как в привычном понимании,

так и высоконаучных технологий психологических аспектов адаптации к условиям военного времени.

Именно в таком ракурсе мы рассматриваем разработку дисциплины «Адаптация военнослужащих к условиям службы». Отечественные ученые разных научных направлений: социально-психологического (К.М. Кожогелдиева, А.С.Кожогелдиев, Л.М. Растова, Л.Б. Садовникова, В.А. Самойлова, А.Л. Свенцицкий, Н.Ф. Феденко, М.С Яницкий и др.), педагогического (В.А. Митрахович, И.Н. Серпилина, А.Ю. Судаков и др.), психологического (А.А. Таланкин, И.В. Шмаров, В. В. Логвиненко, Сивкова И. А. Мухаметжанов А.М., Смагулов Н.К., Жаутикова С.Б., Абикенова Ф.С., Есимова Р.Ж. Быстревская Л.К., Аринова С.М., Иманбаева Г.Н., Кенжебекова С.Б., Умер Ф.И. и др.) социальной работы (А.С. Скок, С.Н. Семенкова, А.Н. Рукомойникова, И.В. Сухарева, Е. Ю. Новикова, В. В. Завражнов, Е. Д. Железнова и др.) и др. проявляют интерес к проблеме адаптации военнослужащих, рассматривают специфические особенности этапов адаптации во время боевых действий, формы и методы адаптации в армейских подразделениях и воинских частях.

Целью предлагаемой программы является формирование у будущих социальных работников знаний о специфических процессах адаптации военнослужащих в условиях военных действий, ее структуры и содержания, практико-ориентированных методов сопровождения адаптации военнослужащих в различных ситуациях служебной деятельности; развивать ценностную ориентацию морально-нравственные и качества личности.

Программа состоит из трех разделов. Первый раздел: «Теоретико-методологические основы проблемы адаптации военнослужащих» посвящен изучению тем: «Адаптация военнослужащих к службе в армии как социальная, психологическая и профессиональная проблема», «Сущность адаптации военнослужащих», «Специфика этапов адаптации военнослужащих», «Формы и методы социальной работы по адаптации военнослужащих».

Тема «Адаптации военнослужащих к службе в армии как социальная, психологическая и профессиональная проблема» актуализирует внимание обучающихся на разносторонности, междисциплинарности изучаемой проблемы. Ученые разных направлений науки касаются самых разных аспектов этой проблемы, раскрывая новые грани ее изучения, рассматривая ее под разными углами.

Обращая внимание на работу В.И. Черноруцкой и А.Г. Наумлюк [1], которые утверждают, что адаптация делится на различные виды в зависимости от того, в какой среде она осуществляется, выделим такие виды адаптации:

- физиологическая адаптация – реакция на средовые изменения и приспособление различных систем организма;
- биологическая – приспособление обменных процессов и функций органов жизнеобеспечения;
- психологическая – проявление жизнестойкости, резильентности, стрессоустойчивости;

– социально-психологическая – приспособление к взаимоотношениям в новом коллективе.

Рассматривая каждый вид адаптации, следует отметить, что они могут как выступать самостоятельно, так и во взаимодействии друг с другом, а также проявляясь одновременно. Главное, чему нужно научиться в период адаптации, – правилам поведения в воинском коллективе, уважать Воинский устав, выполнять свои обязанности и управлять своими чувствами, эмоциями, приводя их в равновесие, вырабатывать готовность исполнять свой воинский долг стойко в любой, даже самой опасной для жизни, ситуации.

Тема «Сущность адаптации военнослужащих» знакомит обучающихся со спецификой понятия «адаптация военнослужащих». В своей статье О.Э. Неронова дает такое определение адаптации военнослужащих: «Адаптация военнослужащих к воинской деятельности влияет на успешность данной деятельности, психологический комфорт военнослужащих, адекватное и уместное поведение, оптимальное взаимодействие с военным коллективом. Адаптация военнослужащих к военной службе представляет собой два относительно самостоятельных процесса последовательного вхождения их сначала в коллективы учебных подразделений (первичная адаптация), а затем – в коллективы боевых подразделений (вторичная адаптация)» [2].

Изучая эту тему, следует познакомить обучающихся с основными проблемами адаптации, подчеркнуть ее важность и актуальность для сохранения жизни и здоровья в условиях военного времени.

Тема «Специфика этапов адаптации военнослужащих» раскрывает перед будущими специалистами по социальной работе специфические особенности каждого этапа адаптации новобранцев.

Процесс первичной и вторичной адаптации включает в себя ряд последовательных этапов: ориентировочный; критический; заключительный.

Также выделяются три области: установление отношений в системе «подчиненный – начальник»; установление отношений в системе служебного и личного общения между коллегами; установление отношений между личностью призывника и военным коллективом [3].

Ориентировочный этап характеризуется тем, что молодые бойцы привыкают к тому, что в армии выполнение приказа командира является главным условием исполнения дисциплины. С этого периода некоторые новобранцы начинают проявлять себя как исполнительные, соответствующие требованиям командиров, старательные и прилежные бойцы, другие же, наоборот, не могут привыкнуть к беспрекословному подчинению, отказываются выполнять команды, стараются проявить себя, обратив на себя внимание не самым благоприятным образом, нередко выражая недовольство и неподьяинение. Тем самым они переходят на критический этап.

На критическом этапе адаптации могут возникать конфликты во взаимоотношениях военнослужащих со своим начальством, коллективом или определенными людьми. В это время проявляются личностные и профессиональные качества не только

бойцов, но и командиров. Важно, чтобы они проявляли разные стили и личностные качества, направленные на формирование асертивного взаимодействия и благополучную адаптацию молодых бойцов.

Успешное прохождение первых двух этапов позволяет бойцам на заключительном выработать свою устойчивую модель поведения, которая направлена на соблюдение Устава армейской жизни, позволяет благополучно взаимодействовать со всеми воинскими рангами, и выработать активно-позитивную модель поведения. Если же воин не смог до конца адаптироваться к условиям службы, он может выработать пассивную модель поведения. Бойцы, активно противостоящие армейской системе жизни, как правило, проявляют активно-негативную модель поведения [4].

Тема «Формы и методы социальной работы по адаптации военнослужащих» имеет практическую направленность.

Поскольку для многих солдат и офицеров воинская служба в условиях боевых действий или приближенная к ним является новым профессиональным опытом, для сохранения их жизни и здоровья, в первую очередь, требуется военно-профессиональная адаптация.

Военно-профессиональная адаптация – это освоение относительно стабильных условий воинской среды, связанное с приспособлением и преобразованием образовательной, военно-служебной и социальной деятельности военнослужащих для решения задач подготовки к инновационной военно-

профессиональной деятельности на основе профессиональной ориентации, усвоения требований общевоинских уставов, приказов и наставлений, регламентирующих повседневное поведение военнослужащих, овладения системой профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих ее успешное вхождение в воинский коллектив [5, с. 11]

Как полагают В.И. Черноруцкая и А.Г. Наумлюк [6], «основная задача заключается в обеспечении эффективной адаптации молодых воинов к армейским условиям жизни и деятельности. В этот период в воспитательной работе с молодыми солдатами предусматривается:

- активное формирование у них первичных установок и навыков военной службы, осознанного выполнения воинского долга, уставных требований, организованности, исполнительности, дисциплинированности, уважительного отношения к командирам и начальникам;
- ознакомление с историей части, ее традициями, различными воинскими специальностями;
- изучение в системе общественно-государственной подготовки установочных учебных тем, доведение им общих положений о военной службе, воинских законах и уставах, о нормах и правилах взаимоотношений в воинском коллективе, о роли и значении дружбы и войскового товарищества;
- разъяснение молодым воинам требований военной присяги и уставов, сути и содержания героизма и мужества, верности Боевому знамени части;

- проявление постоянной заботы о молодых солдатах, обеспечение обстановки доброжелательности и внимания к ним, четкой организации работы всех довольствующих служб воинской части;
- непрерывное изучение морально-психологических и деловых качеств молодых солдат, проведение индивидуально-воспитательной работы с военнослужащими, отличающимися замкнутостью, имеющими отклонения в психике и поведении, ставшими объектом шуток и насмешек, остро испытывающими тоску по дому;
- организация изучения и разъяснения положений общевоинских уставов, проведение бесед и информирований на темы патриотического, воинского, правового, нравственного воспитания. Доведение до молодых воинов мер ответственности за дисциплинарные проступки и воинские преступления, разъяснение порядка поведения в случаях посягательств со стороны недисциплинированных воинов;
- решительное пресечение любых попыток солдат и сержантов старшего призыва оказать психологическое воздействие на молодых солдат оскорблением их достоинства, грубостью, сквернословием, материальным ущемлением и т.д.;
- подготовка и проведение торжественного принятия молодыми солдатами военной присяги, приглашение на это мероприятие их родных и близких».

Второй раздел «Отклоняющееся поведение военнослужащих» состоит из изучения трех тем: «Сущность отклоняющегося

поведения военнослужащих», «Типы отклоняющегося поведения военнослужащих», «Специфика социальной работы по адаптации военнослужащих с отклоняющимся поведением».

Тема «Сущность отклоняющегося поведения военнослужащих» исследовалась в научной литературе такими авторами, как С.Л. Евенко, О.С. Осипова, И. Сыромятников, В. Чайка и др.

Авторы исследуют терминологию поставленной проблемы и анализируют ее исторические аспекты. Изучение военно-исторических материалов дает обучающимся представление о научной и практической деятельности российских военачальников, генералов и офицеров в области предотвращения и преодоления различных отклонений в поведении российских солдат при ведении войн и сражений.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что выделяют такие варианты девиантного поведения военнослужащих [7]:

1. Отклонения, которые не связаны с нарушением общепринятых этических норм. Это может быть поведение, которое при нормальном психическом развитии не соответствует возрасту.

2. Делинквентное поведение – нарушения общепринятых норм, которые не являются уголовными преступлениями. Это, например, жадность, эгоизм, замкнутость, недоверчивость, жестокость – качества, которые, если их не преодолеть, приводят к преступлениям.

3. Уголовные правонарушения, то есть поведение, противоречащее правовым нормам, статьям административного или уголовного права.

В других классификациях девиантное поведение военнослужащих связано с неблагоприятными условиями социального развития и характеризуется как устойчивое проявление отклонений от социальных норм, которые имеют социально пассивную, эгоистичную и агрессивную направленность [8]:

- отклонения корыстной направленности, выражающиеся в поступках и правонарушениях, связанных со стремлением к получению имущественных выгод, материальной поддержки (воровство, растрата, спекуляция, мошенничество и т.д.);
- отклонения агрессивной ориентации, которые проявляются действиями, направленными против личности (оскорбления, хулиганство, избиения, рукоприкладство).

Существует патохарактерологическая природа девиантного поведения, что предполагает наличие отклонений у людей с расстройствами личности (психопатиями). Принимая во внимание характерные черты всех типов психопатий (тотальность, стабильность, расстройство адаптации), эта группа людей характеризуется более низкой толерантностью к стрессовым ситуациям и неспособностью адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды [9]. Например, Э. Прети и др. констатируют, что такая стрессовая ситуация, как пандемия у пациентов со всеми видами расстройств вызывала определенные

типы неадаптивного поведения, которые приводили к прогрессированию депрессивных и реактивных состояний, в частности посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [10]. Безусловно, участие в боевых действиях является еще более травмирующей ситуацией для военнослужащих, особенно тех, кто только проходит период адаптации. А потому ПТСР встречается у них наиболее часто. Одним из самых ярких примеров этого является война СССР в Афганистане, параллель можно провести с сегодняшними событиями, связанными с проведением СВО.

Проводя крупное аналитическое исследование, Т.Х. Хоппен и Н. Морина (2019) приходят к выводу, что во всем мире с 1989 по 2015 год 1,45 миллиарда человек пережили войну, среди них около 354 миллионов ($\approx 24\%$) страдает посттравматическим стрессовым расстройством или расстройствами депрессивного спектра [11].

В ходе изучения темы «Типы отклоняющегося поведения военнослужащих» студенты смогут убедиться, что во время вооруженных конфликтов усиливаются риски развития аддиктивного поведения [12].

Аддиктивное поведение – это поведение, характеризующееся разными видами химической (алкоголь, наркотики и прочие психоактивные вещества) и нехимической (игромания, компьютерная зависимость, трудоголизм, зависимость от человека, вида деятельности и пр.) зависимости с целью поддержания интенсивных эмоций. Как правило характеризуется склонностью к быстрому удовлетворению потребностей и быстрому формированию зависимости как к химическим веществам,

вызывающим при употреблении чувство эмоционального комфорта (алкоголь, наркотики и прочие психоактивные вещества), так и к видам деятельности, вызывающим эмоциональный комфорт, со снижением способности отказаться от данных видов деятельности (различные нехимические зависимости).

По мнению зарубежных исследователей, употребление алкоголя является одной из самых больших проблем для людей, которые пострадали от боевого стресса [13; 14]. Известно, что воздействие травмирующих событий и наличие диагноза глубокой депрессии связаны с вредным потреблением алкоголя [15], и алкоголь не только потенциально способствует психическим расстройствам, но и психические расстройства также могут привести к вредному потреблению алкоголя [16]. Исследования, проведенные на военнослужащих (в странах с высоким уровнем дохода), показали сильную связь между воздействием травм, психическими расстройствами, такими как ПТСР, и вредным потреблением алкоголя [17].

Однако сегодня аддиктивное поведение военнослужащих развивается не только от злоупотребления алкоголя, но и других психоактивных наркотических веществ [18]. Употребление наркотиков в российской армии строго пресекается, однако несмотря на это курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми среди военнослужащих является серьезной проблемой.

Изучение темы «Специфика социальной работы по адаптации военнослужащих с отклоняющимся поведением» основывается на

базе теоретико-методологического анализа литературы и методов социальной работы с девиантным поведением военнослужащих. Проблему девиантного поведения исследовали психологи, педагоги, социологи, среди которых В.Н. Афанасьев, Я.И. Гишинский, Ю.А. Клейберг, Е.Б. Лабковская, А.В. Мудрик и др., отклоняющееся поведение в армии изучали А.Г. Караяни, Ю.Д. Красовский, С.Л. Евенко, О.В. Липунова и др., социальные, психологические и педагогические методы и технологии профилактики и коррекции девиантного поведения военнослужащих в своих работах рассматривали М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, В.С. Кукушкин, О.В. Липунова, А.А. Лукьянец и др.

Предупреждение девиантного поведения военнослужащих является основой воспитательной работы в армии. Роль командиров в этой работе занимает ведущее место во всей воспитательной работе по предупреждению девиантного, деликвентного и аддиктивного поведения в армейских подразделениях.

П. Фоменко и Ю. Юрченко анализируя психолого-педагогические основы дисциплинарной практики младшего командира, отмечают: «Одним из основных направлений достижения высокой воинской дисциплины в подразделениях является повседневная требовательность младших командиров к подчиненным, контроль за их исполнительностью, уважение личного достоинства военнослужащих и постоянная забота о них,

умелое сочетание и правильное применение мер убеждения, принуждения и общественного воздействия коллектива» [19, с. 62].

С.Л. Евенко предлагает модель, направленную на предупреждение отклоняющегося поведения военнослужащих или, как он ее называет, «управление процессом минимизации». Содержание этой модели состоит из таких элементов:

- «а) субъект военно-психологического управления;
- б) методы коррекции поведения личности военнослужащего;
 - психокоррекция мотивации;
 - развитие личностно-психологического потенциала;
 - психологическая поддержка;
- в) объект военно-психологического управления;
- г) результат управленческого воздействия;
- д) обратная связь» [20, с. 84].

С.Л. Евенко считает, что для минимизации девиантных проявлений у военнослужащих следует развивать их личностно-психологический потенциал. Эффективными методами предупреждения и коррекции поведения являются аналогии, метафоры, ролевые позиции, образы, а также формирование внутреннего опыта личности, поскольку значительная часть солдат, совершивших поведенческие отклонения, не обладает достаточным внутренним опытом для выбора нормативной стратегии поведения. Для формирования такой стратегии поведения исследователь предлагает использовать рефлексивный тренинг. Обращение к внутреннему опыту поведения, создание большой базы данных сложных ситуаций, в которых может

возникнуть поведенческое отклонение, является общей задачей рефлексивного тренинга. Во время проведения такого тренинга немаловажным условием является способность к самоконтролю своего психологического состояния, а следовательно, своего поведения. К ним относятся:

- определение самоконтроля (выявление отклонений в поведении коллег);
- ситуационный самоконтроль (ориентация на правильный выбор стратегии поведения в данной ситуации, осуществляется корректировка собственной линии поведения);
- сравнительный самоконтроль (сравнение действий с идеалом осуществляется с учетом социально-психологических последствий выбранной солдатом стратегии поведения, проводится взаимный анализ эмоциональных состояний, учитывается ожидаемая реакция окружения – согласие или порицание) [20, с.85].

Социальный работник в армии должен координировать работу по адаптации, коррекции и профилактике девиантного поведения военнослужащих с целью комплексного профессионального эффекта от проведенной работы. В 2023 году группа российских ученых (А. Марченко, А. В. Лобачев, О. С. Виноградова, В. Моисеев), считая, что с помощью анкетирования невозможно выявить и прогнозировать девиантное поведение у военнослужащих, провели свое исследование, основанное на исследовании биологических предпосылок девиантного

поведения, полагая, что именно такой подход поможет качественнее производить профессиональный отбор военнослужащих. Здоровые солдаты и военнослужащие с различными формами девиантного поведения (аддиктивное, суицидальное, антисоциальное) были изучены с использованием клинико-психопатологических, экспериментально-психологических, психофизиологических и нейропсихологических методик. Представлен статистический анализ результатов опроса с использованием различных методик и изучено их значение для диагностики склонности к девиантному поведению военнослужащих. Показано, что изолированное использование отдельных методик не повышает эффективность диагностического процесса. В то же время комбинированное использование нейропсихологических (аффективный прайминг, висконсинский тест сортировки карточек) и психофизиологических (окулографических) методик с высокой надежностью позволяет отличить здоровых военнослужащих от военнослужащих, склонных к девиантному поведению. Наиболее информативными психофизиологическими признаками при выполнении нейропсихологических методик были частота и продолжительность моргания и продолжительность фиксации взгляда. На основе изучения нейропсихологических и психофизиологических показателей с использованием этологического подхода (окулография и пупиллометрия) был разработан алгоритм диагностики девиантного поведения военнослужащих. В результате обследования трех групп

военнослужащих авторы пришли к выводу, что «нейробиологической основой повышенной предрасположенности к девиантному поведению является чрезмерная импульсивность из-за дефицита когнитивного и поведенческого торможения, а также более низкая чувствительность системы аффективного реагирования. Использование нейрокогнитивных тестов для измерения индивидуальных показателей импульсивности и аффективного реагирования повысит точность и надежность прогнозирования девиантного поведения у военнослужащих, а воздействие на эти биологические мишени позволит эффективно корректировать эти поведенческие явления» [21].

Авторы работы по профилактике девиантного поведения военнослужащих С.Ю. Подик, А.В. Шестериков, Е.В. Шорилов подчеркивают, что тесное сотрудничество различных специалистов, ответственных за поддержание психического здоровья военнослужащих (командиров и их заместителей по воспитательной работе, психиатров, психоневрологов, психологов, психофизиологов и др.) должно включать [22]:

- организационное объединение специалистов по психопрофилактике (психиатров, психоневрологов, психофизиологов, военных психологов);
- формирование психиатрических центров на базе окружных (военно-морских) военных госпиталей, консолидирующих усилия всех заинтересованных структур (психиатрических больниц, психоневрологических стационаров, поликлиник,

- медико-психологических коррекционных отделений) по вопросам психического здоровья военнослужащих;
- развитие специализированных форм психиатрической помощи (психотерапевтической, сексологической, наркологической, суицидологической) в амбулаторных клиниках.

Координировать эти усилия, безусловно, должен военный социальный работник.

Таким образом, проблему социальной адаптации военнослужащих нельзя назвать простой. Упущение этой проблемы может привести к развитию девиантного поведения военнослужащих. Однако по ряду психологических и, нередко, медико-биологических показаний не все призванные служить Отечеству могут успешно адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности. Это вызывает целый ряд проблем как для воинской части, так и для самих военнослужащих, что касается взаимодействия с окружающими, качества выполнения своих воинских обязанностей, состояния здоровья.

Предлагаемая программа направлена подготовку социальных работников к профессиональной деятельности по адаптации военнослужащих, что является важнейшей задачей, в решении проблем военнослужащих во время прохождения воинской службы.

Литература:

1. Черноруцкая, В.И. Социальная, профессиональная и психологическая адаптация военнослужащих. Работа

- должностных лиц подразделения по созданию условий для адаптации военнослужащих / Черноруцкая В.И., Наумлюк А.Г. // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: [a href="https://scienceforum.ru/2018/article/2018004723](https://scienceforum.ru/2018/article/2018004723) (дата обращения: 13.06.2023).
2. Неронова, О. Э. Специфика адаптации военнослужащих к службе в армии / О. Э. Неронова // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – № 3. – С. 11-16.
 3. Квасов, С.Е. Социально-психологические аспекты адаптации молодого пополнения к военной службе / С.Е. Квасов, А.А. Кузнецов. – Н. Новгород. : Военно-медицинский институт, 1999. – 120 с.
 4. Сенкевич, Л.В. Социально-средовые и пиднвидуально-психологические предпосылки агрессии и аутоагрессии у военнослужащих-призывников. Автореф. дис. ... канд. психол. Наук / Л.В. Сенкевич . – Ярославль, 2005. – 23 с.
 5. Козин, А.М. Здоровьесберегающие аспекты профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / А.М. Козин, Л.Г. Антропова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15947> (дата обращения: 19.06.2023).
 6. Черноруцкая, В.И. Социальная, профессиональная и психологическая адаптация военнослужащих. Работа

должностных лиц подразделения по созданию условий для адаптации военнослужащих / В.И. Черноруцкая, А.Г. Наумлюк // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018004723> (дата обращения: 19.06.2023).

7. Савин, А.Д. Сущность отклоняющегося поведения военнослужащих / Алексей Дмитриевич Савин : дисс. ... канд. пед. наук Специальность: 13.00.05 / А.Д. Савин. – Москва. – 224 с.
8. Липунова, О.В. Психология, диагностика и коррекция отклоняющегося поведения: Практической пособие / О.В. Липунова. – Комсомольск на -Амуре: Изд-во Комсомольского – на – Амуре гос. пед. ун-та, 2002. – 65 с.
9. Newton-Howes G. M. et al. Personality disorder and alcohol treatment outcome: systematic review and meta-analysis //The British Journal of Psychiatry. – 2017. – Т. 211. – №. 1. – С. 22-30.
10. Preti E. et al. Personality disorders in time of pandemic // Current psychiatry reports. – 2020. – Т. 22. – №. 12. – С. 1-9.
11. Hoppen T. H., Morina N. The prevalence of PTSD and major depression in the global population of adult war survivors: a meta-analytically informed estimate in absolute numbers //European Journal of Psychotraumatology. – 2019. – Т. 10. – №. 1. – С. 1578637.

12. Асадуллин, А.Р. и др. Роль нарушений сна и дисрегуляции мелатонинергической системы в формировании расстройств употребления алкоголя //Наркология. – 2020. – Т. 19. – №. 3. – С. 66-75.
13. Fuehrlein B. S. et al. Trajectories of alcohol consumption in US military veterans: Results from the National Health and Resilience in Veterans Study //The American Journal on Addictions. – 2018. – Т. 27. – №. 5. – С. 383-390.
14. Norman S. B. et al. The burden of co-occurring alcohol use disorder and PTSD in US Military veterans: Comorbidities, functioning, and suicidality //Psychology of Addictive Behaviors. – 2018. – Т. 32. – №. 2. – С. 224.
15. Simons J. S. et al. PTSD, alcohol dependence, and conduct problems: Distinct pathways via lability and disinhibition // Addictive behaviors. – 2017. – Т. 64. – С. 185-193.
16. GBD 2013 Risk Factors Collaborators et al. Global, regional, and national comparative risk assessment of 79 behavioural, environmental and occupational, and metabolic risks or clusters of risks in 188 countries, 1990–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013 //Lancet (London, England). – 2015. – Т. 386. – №. 10010. – С. 2287.
17. Kehle, S.M.Predictors of postdeployment alcohol use disorders in National Guard soldiers deployed to Operation Iraqi Freedom / Kehle S.M., Ferrier-Auerbach A.G., Meis L.A., Arbisi P.A., Erbes C.R., & Polusny M.A. // Psychology of Addictive Behaviors. - 2012. - 26(1). - P. 42–50. doi:10.1037/a0024663

18. Jones, E. Alcohol use and misuse within the military: a review //International review of psychiatry / Jones E., Fear N.T.. – 2011. – Т. 23. – №. 2. – С. 166-172.
19. Фоменко, П. Психолого-педагогические основы дисциплинарной практики младшего командира / П. Фоменко, Ю. Юрченко // Ориентир. – 2007. – №3. – С.60-63.
20. Евенко, С.Л. Основные направления минимизации отклоняющегося поведения военнослужащих / С.Л. Евенко // Вестник Санкт-петербургского университета. – 2007. – Сер. 6.. – Вып. 2. Ч. П. – С. 83-88.
21. Марченко, А. и др. Нейрокогнитивные особенности военнослужащих с девиантным поведением / А. Марченко, А. В. Лобачев, О. С. Виноградова, В. Моисеев // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2023. – URL: <https://www.researchgate.net/> DOI:10.25016/2541-7487-2022-0-3-89-99.
22. Подик, С.Ю. и др. Отклоняющееся поведение военнослужащих, его профилактика / Подик С.Ю., Шестериков А.В., Шориков Е.В. // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017031496> (дата обращения: 19.06.2023).

Literatura:

1. Chernoruczkaya, V.I. Social'naya, professional'naya i psixologicheskaya adaptaciya voennosluzhashhix. Rabota dolzhnostny`x licz podrazdeleniya po sozdaniyu uslovij dlya adaptacii voennosluzhashhix / Chernoruczkaya V.I., Naumlyuk A.G. // Materialy` X Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchny`j forum» URL: [a href="https://scienceforum.ru/2018/article/2018004723](https://scienceforum.ru/2018/article/2018004723) (data obrashheniya: 13.06.2023).
2. Neronova, O. E`. Specifika adaptacii voennosluzhashhix k sluzhbe v armii / O. E`. Neronova // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta. – 2014. – № 3. – S. 11-16.
3. Kvasov, S.E. Social`no-psixologicheskie aspekty` adaptacii molodogo popolneniya k voennoj sluzhbe / S.E. Kvasov, A.A. Kuznecov. – N. Novgorod. : Voенно-медический институт, 1999. – 120 s.
4. Senkevich, L.V. Social`no-sredovy`e i pidividual`no-psixologicheskie predposy`lki agressii i autoagressii u voennosluzhashhix-prizy`vnikov. Avtoref. dis. ... kand. psixol. Nauk / L.V. Senkevich . – Yaroslavl`, 2005. – 23 s.
5. Kozin, A.M. Zdorov`esberegayushhie aspekty` professional`nogo obrazovaniya licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya / A.M. Kozin, L.G. Antropova // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 6. – URL: <https://science->

education.ru/ru/article/view?id=15947 (data obrashheniya: 19.06.2023).

6. Chernoruczskaya, V.I. Social'naya, professional'naya i psixologicheskaya adaptaciya voennosluzhashhix. Rabota dolzhnostny'x licz podrazdeleniya po sozdaniyu uslovij dlya adaptacii voennosluzhashhix / V.I. Chernoruczskaya, A.G. Naumlyuk // Materialy` X Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchny`j forum» URL: href="https://scienceforum.ru/2018/article/2018004723">https://scienceforum.ru/2018/article/2018004723 (data obrashheniya: 19.06.2023).
7. Savin, A.D. Sushhnost` otklonyayushhegosya povedeniya voennosluzhashhix / Aleksej Dmitrievich Savin : diss. ... kand. ped. nauk Special`nost`: 13.00.05 / A.D. Savin. – Moskva. – 224 s.
8. Lipunova, O.V. Psixologiya, diagnostika i korrekciya otklonyayushhegosya povedeniya: Prakticheskoy posobie / O.V. Lipunova. – Komsomol`sk na -Amure: Izd-vo Komsomol`skogo – na – Amure gos. ped. un-ta, 2002. – 65 s.
9. Newton-Howes G. M. et al. Personality disorder and alcohol treatment outcome: systematic review and meta-analysis //The British Journal of Psychiatry. – 2017. – T. 211. – №. 1. – S. 22-30.
10. Preti E. et al. Personality disorders in time of pandemic // Current psychiatry reports. – 2020. – T. 22. – №. 12. – S. 1-9.
11. Hoppen T. H., Morina N. The prevalence of PTSD and major depression in the global population of adult war survivors: a meta-analytically informed estimate in absolute numbers //European

- Journal of Psychotraumatology. – 2019. – Т. 10. – №. 1. – S. 1578637.
12. Asadullin, A.R. i dr. Rol' narushenij sna i disregulyacii melatoninergicheskoy sistemy` v formirovanii rasstrojstv upotrebleniya alkogolya //Narkologiya. – 2020. – Т. 19. – №. 3. – S. 66-75.
 13. Fuehrlein, B. S. et al. Trajectories of alcohol consumption in US military veterans: Results from the National Health and Resilience in Veterans Study //The American Journal on Addictions. – 2018. – Т. 27. – №. 5. – S. 383-390.
 14. Norman, S. B. et al. The burden of co-occurring alcohol use disorder and PTSD in US Military veterans: Comorbidities, functioning, and suicidality //Psychology of Addictive Behaviors. – 2018. – Т. 32. – №. 2. – S. 224.
 15. Simons, J. S. et al. PTSD, alcohol dependence, and conduct problems: Distinct pathways via lability and disinhibition // Addictive behaviors. – 2017. – Т. 64. – S. 185-193.
 16. GBD 2013 Risk Factors Collaborators et al. Global, regional, and national comparative risk assessment of 79 behavioural, environmental and occupational, and metabolic risks or clusters of risks in 188 countries, 1990–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013 //Lancet (London, England). – 2015. – Т. 386. – №. 10010. – S. 2287.
 17. Kehle, S.M. Predictors of postdeployment alcohol use disorders in National Guard soldiers deployed to Operation Iraqi Freedom / Kehle S.M., Ferrier-Auerbach A.G., Meis L.A., Arbisi P.A., Erbes

- C.R., & Polusny M.A. // Psychology of Addictive Behaviors. - 2012. - 26(1). - P. 42–50. doi:10.1037/a0024663
18. Jones E., Fear N. T. Alcohol use and misuse within the military: a review //International review of psychiatry. – 2011. – Т. 23. – №. 2. – S. 166-172.
19. Fomenko P. Psixologo-pedagogicheskie osnovy` disciplinarnoj praktiki mladshego komandira / P. Fomenko, Yu. Yurchenko // Orientir. – 2007. – №3. – S.60-63.
20. Evenko S.L. Osnovny`e napravleniya minimizacii otklonyayushhegosya povedeniya voennosluzhashhix / S.L. Evenko // Vestnik Sankt-peterburgskogo universiteta. – 2007. – Ser. 6.. – Vy`p. 2. Ch. P. – S. 83-88.
21. Marchenko A. i dr. Nejrokognitivny`e osobennosti voennosluzhashhix s deviantny`m povedeniem / A. Marchenko, A. V. Lobachev, O. S. Vinogradova, V. Moiseev // Mediko-biologicheskie i social`no-psixologicheskie problemy` bezopasnosti v chrezvy`chajny`x situacijax. – 2023. – URL: <https://www.researchgate.net/> DOI:10.25016/2541-7487-2022-0-3-89-99.
22. Podik, S.Yu. i dr. Otklonyayushheesya povedenie voennosluzhashhix, ego profilaktika / Podik S.Yu., Shesterikov A.V., Shorikov E.V. // Materialy` IX Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii «Studencheskij nauchny`j forum» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017031496>><https://sci>

enceforum.ru/2017/article/2017031496 (data obrashheniya: 19.06.2023).

УДК 159.9

Булах Ирина Петровна,

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*

E-mail: pochta_bulah@mail.ru

Кирсанова Юлия Сергеевна,

*аспирант кафедры психологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*

E-mail: kirsanova_yuliya@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ДОМАШНИМ ЖИВОТНЫМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЙОНАХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УРБАНИЗАЦИИ

***Аннотация.** В статье отмечается возрастание значимости домашних животных в жизни детей. В нашей стране проблема отношений человека и животного стала достаточно активно разрабатываться в последнее время. Авторы проводят анализ содержания категории «отношение к домашним животным». В статье анализируются результаты эмпирических исследований. Констатируется, что современное информационное общество разрушает привычные нормы взаимоотношений и создает систему защитных механизмов. Одним из таких механизмов можно считать проявления антропоморфизма по отношению к домашним животным.*

Ключевые слова: антропоморфизм, домашний питомец, отношение к домашнему животному, урбанизация.

Bulakh Irina Petrovna,

*Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology,
Luhansk State Pedagogical University,
Luhansk*

Kirsanova Yulia Sergeevna,

*Postgraduate student of the Department of Psychology,
Luhansk State Pedagogical University, Luhansk*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE ATTITUDE TO PETS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN LIVING IN AREAS WITH DIFFERENT LEVELS OF URBANIZATION

***Annotation.** The article notes the increasing importance of pets in children's lives. In our country, the problem of human-animal relations has become quite actively developed recently. The authors analyze the content of the category «attitude to pets». The article analyzes the results of empirical research. It is stated that the modern information society destroys the usual norms of relationships and creates a system of protective mechanisms. One of such mechanisms can be considered manifestations of anthropomorphism in relation to pets.*

***Keywords:** anthropomorphism, pet, attitude to a pet, urbanization.*

В последние годы возрастает значимость исследований в рамках экопсихологической тематики, где активно изучается природа отношений человека и домашнего животного.

В отечественной психологии категория «отношение» изучалась в трудах М. Я. Басова, В. М. Бехтерева, А. А. Бодалева,

А. В. Запорожец, Я. Л. Коломенского, А. Ф. Лазурского, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, М. М. Троицкого, А. Адлера, Г. Левитта, С. Милгрэма, Г. С. Салливена и др.

А. Ф. Лазурский был основоположником психологии отношений в России. Отношение, по мнению Лазурского, являясь системообразующим фактором в структуре личности, содержательно характеризует ее как активного субъекта [2; 3].

В теории отношений В. Н.Мясищева система отношений определяется как субъективная, основанная на индивидуальном опыте связи человека с различными сторонами действительности. Кроме того, автор считает, что система отношений «вытекает из всей истории развития человека»

В значительной степени определяя его действия и переживания, В. Н.Мясищевым выделены в структуре отношений аффективный, когнитивный и поведенческие компоненты [4].

На данный момент изучены многие аспекты отношений. Особый интерес для нас представляет определение С. Л. Рубинштейном сознательно-этического отношения к природе, миру, к другому, самому себе [8]. В этой связи Е. И.Исаев и В. И. Слободчиков утверждают, что в процессе закрепления соответствующего отношения происходит формирование личностных свойств и особенностей характера [9].

Проанализировав теоретические источники, мы обратили внимание, что многие авторы, рассматривая психологическое содержание категории «отношение», выделяют его субъективную

сторону отражения действительности как результат взаимодействия человека со средой. По их мнению, отношения бесконечно разнообразны, отношения возникают к любому значимому объекту. Они могут быть пространственные, временные, причинно-следственные, внешние, внутренние, логические, в том числе можно выделить и отношение к животным.

Отношения в эмоциональном плане могут переживаться как эмоция, чувство, желание, при понимании как смысл, в аспекте направленности личности как ценность, на поведенческом уровне как бессознательная установка или как социальная установка (аттитюд). Внутреннее отношение определяет готовность к определенному поведению.

Изучение **отношения** человека к животным – чрезвычайно сложный вопрос, включающий множество эволюционных, психологических и культурных аспектов (Serpell,2004) [12]. .

Значительный объем литературы о человеческих отношениях и сходстве этих отношений с некоторыми видами животных показал, что животные, филогенетически и физически близкие к людям, поведенчески или когнитивно схожи с ними (Plous,1993; Gunnthorsdottir,2001; Tisdell et al.,2006; Martín-Lópezetal.,2007; Knight,2008; Batt,2009). Негативное отношение к животным демонстрируют люди, которые считают некоторых животных филогенетически далекими или непохожими (например, рептилии, рыбы, беспозвоночные, Kellert,1993b; Vjerkeetal.,1998; Бьерке и Остдаль,2004; Прокоп и др.,2010) [1; 5; 12].

Разнообразные направления исследований в области экологической психологии с конца прошлого столетия значительно представлены в зарубежных публикациях. В зарубежной психологии над данной проблемой работали такие авторы: Альфред Адлер, Карл Роджерс, Абрахам Маслоу, Майк Кордуэлл, Дональд Темплер, Майкл Николас и др.

В последние десятилетия в отечественной психологии также активно развивается экопсихологическое направление исследований. Взаимодействие людей с животными изучали А.В. Никольская, В. И. Панов, И. В. Волкова, Г.В. Щукова [1; 5; 7; 10; 11].

Определенный интерес для нас представляют работы Галины Щуковой, в которых рассмотрены определенные типы рет-взаимодействия между ребенком и домашним животным, в основе которого лежит потребность в позиционировании животного в качестве субъекта[10; 11].

Эту же идею рассматривает В.И. Панов, выделяя субъект-субъектное, субъект-объектное, субъект-объект-субъектное взаимодействие животного и ребенка [7].

Теоретический анализ позволяет определить категорию «отношение к домашнему животному» как сложный социально-психологический феномен межвидового взаимодействия, где на особенности субъективной позиции личности по отношению к домашнему животному влияют социокультурные нормы, индивидуальный опыт взаимодействия, что выражается в мотивах и поступках людей, а также их личностные особенности.

Данная категория имеет определенную структуру, где при ведущей роли в ней социокультурного компонента, представлены также когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Скорее всего, доминирование одного из компонентов определяет относительно устойчивое отношение ребенка к домашнему животному. Эти отношения не всегда вполне осознаваемые, но в процессе развития они могут обрести статус сознательно-этических, осмысленных.

Мы предположили, что субъектные отношения с домашним питомцем как психологический и социальный феномен стали возможны в условиях всеобъемлющей урбанизации современного информационного общества, где разрушаются привычные нормы человеческих отношений. Понятно, что проблемы взаимоотношений существовали всегда, однако процессы, протекающие в современную эпоху, актуализировали их. Причем угрозы традиционным формам межличностного общения являются более ощутимыми для детей.

В эмпирической части исследования нами использовался комплекс низко формализованных методов: наблюдение, анкетирование беседа, методика «Незаконченные предложения».

Выборку составили младшие школьники двух школ г. Луганска: Государственное учреждение Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 19» и Государственное учреждение Луганской Народной Республики «Луганское

общеобразовательное учреждение – специализированная школа № 57 имени Г. С. Петрова».

В исследовании принимали участие 116 младших школьников. Все респонденты были разделены на две группы:

- первая группа – это дети урбанизированных районов города Луганска;
- вторая группа – школьники, проживающие в частном секторе.

Анализ опросных методик позволили сделать некоторые выводы.

Так, по результатам исследования определено, что подавляющее большинство младших школьников хотят иметь домашнее животное. Укажем, что по этому показателю выборки различаются незначительно. При этом подавляющее большинство детей уже имеют домашнее животное (Табл.1).

Таблица 1

Желание иметь домашнее животное

	Хотят иметь домашнее животное	Имеют домашнее животное
Районы городской застройки	91%	82%
Частный сектор	94%	89%

Можно сказать, что домашнее животное массово представлено в жизненном пространстве младшего школьника, занимая определенное место и в структуре его психологических

отношений. Массовость явления «домашнее животное», «домашний питомец» говорит о большой потребности современного ребенка в общении с домашними животными.

Сам факт проживания на одной территории разных биологических видов – людей и домашних животных, уже предполагает их тесное межвидовое взаимодействие, которое может соответствовать разным моделям поведения. Существует два вида модели межвидового взаимодействия: традиционная и антропоморфическая. При этом традиционная модель рассматривает отношения с домашними животным, как утилитарно-практические, где каждое домашнее животное гармонично включено в мир людей в соответствии со своей природной функцией. А в антропоморфической модели отношений, которая формируется в условиях современной городской квартиры, животное воспринимается человеком как член семьи или партнер, а отношения с ним очеловечиваются, приобретая характер социального взаимодействия со своими статусами и ролями. В этой модели отношений дети склонны приписывать своему питомцу собственные эмоции, нравственные качества, когнитивные способности.

Проведя анализ анкетных данных, мы смогли выяснить, какие животные ребятам нравятся больше всего. Так, в анкетах встречались различные виды: панды, попугаи, хомяки, морские свинки и даже лев, но чаще всего школьники выбирали традиционных для нашей культуры домашних животных, которые

исторически на протяжении тысячелетий жили рядом с человеком – это собаки и кошки (Табл.2).

Таблица 2

Популярные среди младших школьников виды домашних животных

Виды животных	Районы городской застройки	Частный сектор
Собака	46%	42%
Кошка	34%	45%
Попугаи	4%	8%
Рыбки	-	-
Хомяки, морские свинки	6%	-
Экзотические животные	10%	5%

Собаки и кошки – это наиболее управляемые и отзывчивые животные, которые легко поддаются дрессировке, отношения с ними всегда дают позитивную обратную связь. «Домашние собаки способны удовлетворять большую часть психологических потребностей человека», – считает известный специалист в области экопсихологии Г.В.Шукова [10, С.105]. Анализируя межвидовые отношения с собакой, она отмечает, что базовые природные особенности собак, их когнитивные ресурсы, наличие у них потребности в активных личных контактах способствуют совместному симбиотическому проживанию с человеком.

Следующая группа вопросов была направлена на изучение социальных аспектов отношений с домашними животными. Среди них провокационный вопрос: « Кто для вас важнее: животное или человек?»

Этот вопрос задавался с целью определения ценностного отношения младших школьников к сложившимся формам взаимодействия человека с человеком, человека и домашнего животного.

Анализ ответов на вопрос: «Кто для тебя важнее: животное или друг?» показал, что для значительного числа младших школьников домашнее животное важнее друга (Табл. 3). Есть существенные различия по выборкам. Так значительный процент младших школьников – респондентов, проживающих в частном секторе, предпочитают отношения со сверстниками (59%), а младшие школьники, проживающие в районах городской застройки, предпочитают домашнее животное другу(54%).

Таблица 3
Кто важнее: животное или друг?

	Друг – сверстник	Животное
Районы городской застройки	46 %	54%
Частный сектор	59%	41 %

Возможно, что для большей части наших респондентов домашнее животное компенсирует дефицит отношений с другими детьми, часто замещая эти отношения. Эти показатели

высвечивают рост проблем общения в детском сообществе, дефицит любви и привязанности. Поверхностное общение в условиях большого города и погруженность ребенка в информационное пространство не способствуют установлению тесных контактов между детьми, затрудняют межличностное общение, страшат опытом негативных результатов взаимодействия со сверстниками. Высокий темп жизни не дает возможности родителям удовлетворить потребность ребенка в безусловном принятии, жить его заботами и переживаниями. Все это в целом актуализирует проблему одиночества современного ребенка. Частично компенсировать детские проблемы общения можно, снизив переживания тревоги по поводу социального взаимодействия, с помощью домашних животных.

Проанализируем ответы на закрытый вопрос анкеты: «Откуда вы получаете информацию о животном?»

Таблица 4

Источники информации о животном

	Районы городской застройки	Частный сектор
Интернет	58%	36%
Телевидение	36%	29%
Книги о животных	2%	11%
Взрослые	4%	50%
Старшие дети (братья, сестры, знакомые, друзья)	-	-
Сверстники	-	-

По мнению, значительного числа наших респондентов, проживающих в районах городской застройки, информацию о животных они чаще всего получают из Интернета и телевидения (до 90%). Для значительного числа детей из частного сектора источником информации продолжают оставаться взрослые (50%). Снижение роли взрослых в обучении детей – ожидаемый показатель. Многие исследователи указывают на острый дефицит общения ребенка со значимыми взрослыми. Известно, что знания приобретенные в детские годы в процессе общения со взрослыми ребенок сохраняет в течение всей жизни. Знания, полученные из интернета, могут стать причиной опасных заблуждений и нереалистических ожиданий маленьких хозяев домашних животных.

Методика «Незаконченные предложения». Контент-анализ предложения «Когда вы заводите домашнее животное вы хотите...» позволил выделить следующие группы ответов: играть, проводить время вместе, обрести друга, приносит пользу.

Таблица 5

Причины желания иметь домашнее животное

Когда вы заводите домашнее животное вы хотите...?	Младшие школьники урбанизированных районов городской застройки	Младшие школьники, проживающие в частном секторе
Провести с ним	24%	6%

время (когда скучно)		
Обрести защитника, помощника	3%	6%
Найти в нем друга	46%	24%
Заботиться о нем	23%	45%
Животное приносит пользу	-	10%
Затрудняюсь ответить	4%	9%

Полученные данные позволяют судить о том, как воспринимают домашних животных наши респонденты.

Для почти половины городских младших школьников домашний питомец – это возможность заменить дружеские отношения, проекция собственных мыслей и чувств, способ компенсировать одиночество. А для школьников, проживающих в частном секторе домашний питомец – это равноправный член семьи, о котором надо заботиться, которых не бросают. В целом такие отношения можно охарактеризовать как осознанные, этические, возможно излишне очеловеченные.

Почти четверть представителей группы школьников урбанистических районов воспринимают домашних животных как живых игрушек, с которыми можно весело провести время. Кроме того, для таких детей собака и кошка – это еще и объект

эмоциональной разгрузки, ведь его можно погладить, пощупать, рассмотреть, кормить, наблюдать за ним.

О полезной роли животных упоминают дети из районов частного сектора, они же чаще затрудняются с выполнением задания, поскольку для этой группы детей домашнее животное вполне естественно, оно традиционно в домах усадебного типа, гармонично вписано в обстановку частного дома.

В целом можно сказать следующее:

1. Домашнее животное массово представлено в жизненном пространстве ребенка, занимая определенное место и в структуре его психологических отношений.
2. Чаще всего школьники выбирают традиционных для нашей культуры домашних животных, которые исторически на протяжении тысячелетий жили рядом с человеком – это собаки и кошки.
3. Происходит смена модели отношений к домашнему животному: с традиционной, где преобладает практическое (утилитарное) отношение, на антропоморфическую (очеловечивание отношений), где животное рассматривается как партнер по общению, как лучший друг, как объект привязанности и любви.
4. Обнаружен дефицит знаний, недостаток научных представлений о домашних животных, что может привести к конфликтам в отношениях, где причиной могут быть опасные заблуждения и нереалистические ожидания хозяев.

5. Отношение к домашнему животному как к субъекту взаимодействия создала современная городская культура, в ней возник особый тип отношений с домашним животным – антропоморфический (очеловечивание отношений).

Таким образом, эмпирические данные показывают, что урбанизация и усиление динамики социальных процессов приводят не только к нарушению экологического равновесия между деятельностью человека и природной средой, но разрушают естественную экологию психологических взаимоотношений между людьми, а дети в этих условиях оказываются наиболее уязвимой группой. Современное урбанизованное информационное общество, разрушая привычные нормы взаимоотношений, выстраивает систему защитных механизмов. Одним из таких механизмов можно считать проявления антропоморфизма по отношению к домашним животным. В урбанизованном городском пространстве животные перестают выполнять традиционные для них функции – охрана, охота, ловля мышей, а служат для создания комфортной эмоциональной обстановки, заменяя ребенку друга, становясь полноправными членами семьи.

Литература:

1. Волкова, И.В. Жестокое отношение к животным как предиктор агрессии у школьников и студентов / И.В. Волкова // Герценовские чтения: Психологические исследования в образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции (г. Санкт-Петербург, 10 – 11

- октября 2019 г.). СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 822-829.
2. Лазурский, А.Ф. Теория личности: 100 лет забвения и развития [Текст] / А.Ф. Лазурский ; Петербургская школа психотерапии и психологии отношений Санкт-Петербург ; сост. В.Ю. Слабинский, Н.М. Воищева; под ред. В.Ю. Слабинского; вступ. ст. В.Ю. Слабинского, закл. ст. С.А. Подсадного. – СПб.: Невский Архетип, 2017. – 489 с. (Серия «Классики психотерапии и психологии»).
 3. Леонтьев, Д. А. Теория личности А.Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям / // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – № 4. – С. 7-20. – URL : <https://rabota-psy.livejournal.com/228517.html> (дата обращения 12.06.2023).
 4. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / под ред. А.А.Бодалева. – М. : Изд-во Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
 5. Никольская, А.В. Социально-психологическое исследование межвидового этологического взаимодействия человека и собаки в условиях городской семьи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Специальности : 19.00.05 – социальная психология, 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии, / А.В. Никольская. – М.: Московский университет МВД РФ, 2008. – 21 с.
 6. Никольская, А. В. Актуальные вопросы анималотерапии: направления, области и методы применения / А.В. Никольская,

- А.А. Костригин // Психология и Психотехника. – 2019. – № 2. – С. 54 – 67. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=29528 (дата обращения 06.06.2023).
7. Панов, В.И. Коммуникативные взаимодействия в межвидовой группе «человек – домашнее животное» в контексте экопсихологических типов взаимодействий / В.И. Панов // Теоретическая и экспериментальная психология, – 2016, – Т. 9, – № 1, – С, 60-70.
 8. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973. – С. 332.
 9. Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995. – С. 323.
 10. Шукова, Г.В. Межвидовое взаимодействие человека: итоги и перспективы исследования / Г.В. Шукова. – М.: Учёные записки ЗабГУ. – 2013. – № 5(52). – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhvidovoe-vzaimodeystvie-cheloveka-itogi-i-perspektivy-issledovaniya/viewer> (дата обращения: 21.05.2022).
 11. Шукова, Г.В. Социально-психологические аспекты межвидового взаимодействия человека и домашних животных [Электронный ресурс] / Г.В. Шукова // Изв. Саратов. ун-та. Ное. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4, вып. 1(13). – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-mezhvidovogo-vzaimodeystviya-cheloveka-i-domashnih-zhivotnyh> (дата обращения: 15.04.2022).

12. Templer, D.I. et al. The Construction of a Pet Attitude Scale / Templer D.I., Salter C.A., Dickey S. et al. // The Psychological Record. – 1981. – No. 31. – P. 343-348.
13. Templer, D.I. et al. Modification of the Pet Attitude Scale / Templer D., Arikawa H., Canfield M., Munsell K., Tangan K. // Society & Animals. – 2004. – Vol. 12(2). – P. 137–142.

Literatura:

1. Volkova, I.V. Zhestokoe otnoshenie k zhivotny`m kak prediktor agressii u shkol`nikov i studentov / I.V. Volkova // Gercenovskie chteniya: Psixologicheskie issledovaniya v obrazovanii. Materialy` II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Sankt-Peterburg, 10 – 11 oktyabrya 2019 g.). SPb: Izdatel`stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2019. – S. 822-829.
2. Lazurskij, A.F. Teoriya lichnosti: 100 let zabveniya i razvitiya [Tekst] / A.F. Lazurskij ; Peterburgskaya shkola psixoterapii i psixologii otnoshenij Sankt-Peterburg ; sost. V.Yu. Slabinskij, N.M. Voishheva; pod red. V.Yu. Slabinskogo; vstup. st. V.Yu. Slabinskogo, zakl. st. S.A. Podsadnogo. – SPb.: Nevskij Arxetip, 2017. – 489 s. (Seriya «Klassiki psixoterapii i psixologii»).
3. Leont`ev, D. A. Teoriya lichnosti A.F. Lazurskogo: ot naklonnostej k otnosheniyam / // Metodologiya i istoriya psixologii. – 2008. – T. 3. – № 4. – S. 7-20. – URL : <https://rabota-psy.livejournal.com/228517.html> (data obrashheniya 12.06.2023).

4. Myasishhev, V. N. Psixologiya otnoshenij [Tekst] / pod red. A.A.Bodaleva. – M. : Izd-vo Institut prakticheskoy psixologii, 1995. – 356 s.
5. Nikol'skaya, A.V. Social'no-psixologicheskoe issledovanie mezhvidovogo e'tologicheskogo vzaimodejstviya cheloveka i sobaki v usloviyax gorodskoj sem'i: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Special'nosti : 19.00.05 – social'naya psixologiya, 19.00.01 – obshhaya psixologiya, psixologiya lichnosti, istoriya psixologin, / A.V. Nikol'skaya. – M.: Moskovskij universitet MVD RF, 2008. – 21 s.
6. Nikol'skaya, A. V. Aktual'ny'e voprosy` animaloterapii: napravleniya, oblasti i metody` primeneniya / A.V. Nikol'skaya, A.A. Kostigin // Psixologiya i Psixotexnika. – 2019. – № 2. – S. 54 – 67. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=29528 (data obrashheniya 06.06.2023).
7. Panov, V.I. Kommunikativny`e vzaimodejstviya v mezhvidovoj grupe «chelovek – domashnee zhivotnoe» v kontekste e`kopsixologicheskix tipov vzaimodejstvij / V.I. Panov // Teoreticheskaya i e`ksperimental'naya psixologiya, – 2016, – T. 9, – № 1, – S, 60-70.
8. Rubinshtejn, S.L. Problemy` obshhej psixologii / S.L. Rubinshtejn. – M., 1973. – S. 332.
9. Slobodchikov, V.I. Psixologiya cheloveka / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M., 1995. – S. 323.

10. Shukova, G.V. Mezhhvidovoe vzaimodejstvie cheloveka: itogi i perspektivy` issledovaniya / G.V. Shukova. – M.: Uchyony`e zapiski ZabGU. – 2013. – № 5(52). – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/mezhvidovoe-vzaimodeystvie-cheloveka-itogi-i-perspektivy-issledovaniya/viewer> (data obrashheniya: 21.05.2022).
11. Shukova, G.V. Social`no-psixologicheskie aspekty` mezhhvidovogo vzaimodejstviya cheloveka i domashnix zhivotny`x [E`lektronny`j resurs] / G.V. Shukova // Izv. Sarat. un-ta. Noe. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. – 2015. – T. 4, vy`p. 1(13). – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-mezhhvidovogo-vzaimodeystviya-cheloveka-i-domashnih-zhivotnyh> (data obrashheniya: 15.04.2022).
12. Templer, D.I. et al. The Construction of a Pet Attitude Scale / Templer D.I., Salter C.A., Dickey S. et al. // The Psychological Record. – 1981. – No. 31. – P. 3243-348.
13. Templer, D.I. et al. Modification of the Pet Attitude Scale / Templer D., Arikawa H., Canfield M., Munsell K., Tangan K. // Society & Animals. – 2004. – Vol. 12(2). – P. 137–142.

УДК 316.354:159.9

Коломоец Любовь Григорьевна,

директор ГОУ ЛНР «Белореченская средняя школа»,

г.Луганск, ЛНР

Email: kolomoec@inbox.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО: ШКОЛА И МЕСТНОЕ СООБЩЕСТВО

***Аннотация.** В своей статье автор раскрывает особенности социального партнерства школы и местного сообщества. Характеризует понятие «социальное партнерство»; обосновывает необходимость вовлечения учащихся в различные формы общественно полезной деятельности. Автор отмечает важность гуманизации межличностных отношений, что обеспечивает комфортную атмосферу сотрудничества, стабильность и гармоничность социальных отношений, эффективность социального партнерства.*

***Ключевые слова:** социальное партнерство, общественно полезная деятельность, местное сообщество.*

Kolomoets Lyubov Grigorievna,
director of the State Educational Institution of the LPR
«Belorechenskaya Secondary School»,
Lugansk, LPR
Email: lkolomoec@inbox.ru

SOCIAL PARTNERSHIP: SCHOOL AND COMMUNITY

***Annotation.** In his article, the author reveals the features of the social partnership between the school and the local community. Characterizes the concept of "social partnership"; substantiates the need to involve students in various forms of socially useful activities. The author notes the importance of humanization of interpersonal relations, which provides a comfortable atmosphere of cooperation, stability and harmony of social relations, the effectiveness of social partnership.*

***Key words:** social partnership, socially useful activity, local community.*

В настоящее время социальное партнерство выступает как инструмент регулирования разнообразных общественных отношений, выходя за рамки социально-трудовой сферы. В становлении и развитии системы социального партнерства заинтересованы все социальные субъекты, социальные группы, социальные институты и государство в целом, так как при этом достигается стабильность в обществе, его прогрессивное социально-экономическое развитие.

В образовании социальное партнерство обуславливает расширение социализирующих возможностей субъектов образовательной деятельности, обеспечивает эффективное решение образовательных задач и социально-экономических проблем местного сообщества.

Применение данного средства в современной школе обосновывается необходимостью формирования социально активной, инициативной личности, самостоятельно принимающей ответственные решения в ситуации выбора, способной к сотрудничеству, отличающейся мобильностью, конструктивностью.

Изучением существующих в образовании моделей социального партнерства школы и местного сообщества занимались О.В. Беспалько, И.Д. Бех, Дж. Дьюи, И.Д. Зверьева, А.С. Макаренко, В.В. Радул, Т.М. Сорочан, С.Т. Шацкий, С.Я. Харченко и другие.

Цель статьи: раскрыть особенности социального партнерства школы и местного сообщества.

Важным для нашего исследования являются выводы В.С. Болгариной, которая подчеркивает, что школа – это образовательная организация (учреждение) для обучения и воспитания детей, молодежи и взрослых, призванная удовлетворять образовательные потребности личности, общества, государства. Ведущей функцией ее является социализация воспитанников, сохранение и воспроизводство социокультурного опыта человечества [11, с. 1007].

По мнению американского ученого Дж. Дьюи, школа должна создавать условия для роста и развития личности, ее самореализации и достижения жизненного успеха; одновременно формировать у личности социально значимые установки, готовить к выполнению общественно необходимых функций, развивать способность и готовность заботиться о процветании социума, в случае необходимости – переустраивать и реформировать его [3, с. 25].

Мы разделяем взгляды представителей демократической педагогики рубежа XIX – XX вв. и считаем, что *школа* – это открытая окружающему миру образовательная организация (учреждение), активно взаимодействующая с местным сообществом, обеспечивающая развитие ребенка как активного, самостоятельного, свободного, ответственного субъекта, со сложившимися гражданскими добродетелями, способного к познанию и труду, к сотрудничеству с другими людьми.

Изучением понятия «местное сообщество» занимались социологи, политологи, педагоги (О.В. Беспалько, И.Д. Зверева,

И.И. Мелехина, А.Ф. Ткачук и другие). Ими определены особенности *местного сообщества* как добровольного объединения жителей нескольких сел, поселка или города, которые могут самостоятельно решать вопросы местного значения в пределах Конституции и законов своей страны.

Придерживаясь мнения Дж. Дьюи, Ю.С. Мануйлова, С.Т. Шацкого и других, мы характеризуем *социальное партнерство* как разновидность взаимодействия социальных субъектов, которое является *добровольным*, базируется на *договорной основе и диалогических отношениях*, обеспечивает выработку стратегии единых действий, принятых совместно и единодушно [3].

Современные ученые Ф.И. Гайнуллина, М.И. Либоракина, В.А. Михеев, Р.Р. Фахрутдинов, Л.Я. Хоронько, и другие отмечают, что партнерство социальных субъектов позволяет обеспечить согласованность действий участников совместной трудовой деятельности и достигнуть наивысшего результата, благодаря гармонизации общественных отношений [6].

В.А. Михеев подчеркивает, что основу партнерства составляют «похожие идеологические позиции социальных субъектов, которые влияют на его потенциал» и наличие объединяющего начала для существования партнерских отношений [8, с. 14].

Современная школа и местное сообщество имеют единую идеологическую позицию: построить гражданское общество, для чего необходимо воспитать подрастающее поколение на

демократических началах, на основании согласования планов, целей и действий субъектов совместной деятельности.

Для определения общих целей школа осуществляет изучение потребностей и интересов местного сообщества, а согласование вариантов решения социальных проблем осуществляется в ходе переговоров, консультаций, совещаний, которые завершаются принятием компромиссных решений. В системе сотрудничества партнерские отношения предполагают предоставление участникам взаимодействия определенных прав и выполнение ими обязательств, что фиксируются в договоре, который подписывается всеми сторонами и регулирует отношения субъектов-партнеров [10, с. 134]. Результативность и эффективность совместной деятельности во многом зависит от планирования, в ходе которого обсуждаются направления взаимодействия, последовательность этапов, средства, формы, методы, ресурсы, дополнительные связи и другие партнеры.

Мы разделяем позиции ученых Ш.А. Амоношвили, А.С. Белкина, Л.П. Буювой, А.С. Макаренко, В.Г. Маралова, Б.А. Райзберг, В.Н. Сороко-Росинского, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других, которые утверждают, что для осуществления эффективного партнерства необходимо обеспечить комфортную атмосферу сотрудничества, стабильность и гармоничность социальных отношений. По мнению И.А. Зязюн, М.М. Мокляк, Б.А. Райзберг, П.П. Скляр и других, создание благоприятного климата обуславливает гуманизация межличностных отношений, которая определяется как «усиление

человечности, справедливости в общественной жизни, признание и уважение общечеловеческих ценностей, внимания к людям и их выбору» [10, с. 54]. При этом С.В. Абрамова, М.М. Мокляк, Л.Н. Михайлова, Б.А. Райзберг, П.П. Скляр и другие подчеркивают, что именно общечеловеческие ценности, общепризнанные нормы и правила поведения создают основу гуманизации отношений и выступают источником развития личности и общества в целом [1].

По мнению ученых, гуманизация отношений имеет субъект-субъектную основу, то есть обе стороны чувствуют себя равноправными участниками общения [1].

Г.М. Андреева под субъект-субъектными отношениями понимает такие отношения, при которых «каждый участник внутренне мотивирован и осознанно включается в совместную познавательную деятельность» [2, с. 101]. Результатом этих отношений, как отмечает исследователь, становится стремление осуществить процесс познания, понимания себя и «другого».

В нашем исследовании субъект-субъектные отношения являются условием развития школьника в процессе совместной деятельности, когда он становится «со-деятелем», «со-участником» и «со-творцом», у него появляется желание делиться творческими «находками», приносить пользу, проявлять заботу, участвовать в делах других людей. Отношение к ребенку как субъекту способствует его успешной социализации, развитию социально значимых качеств и обеспечивает реализацию принципа гуманизма [10].

М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.В. Немирова, Г.С. Тарасов, А.А. Ухтомский и другие, отмечают, что «равноправные субъект-субъектные отношения составляют основу диалога, в котором рождается и проявляется уникальность человеческой личности» [11, с. 59]. По мнению В.А. Михеева, невозможно воспитать человека, если относиться к нему, как к объекту нейтрального анализа, «...к нему можно подойти и его можно раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – лишь путем общения с ним, диалогически. Только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя» [8, с. 293].

Исследователи Э. Гуссерль, Х.-Г. Гадамер, М.С. Каган, Л.М. Лузина, Ф. Шлейермахер и другие, рассматривая диалог как средство понимания и взаимопонимания, утверждают важность его роли в передаче знаний, культурных и нравственных ценностей, усвоения социального опыта. Так, М.С. Каган отмечает, что каждый участник диалога видит другого равным себе, таким же свободным, как он сам, которому нельзя навязать свое мнение, в результате этого в процессе диалогического общения достигается некая духовная общность, когда каждый участник сохраняет свою индивидуальность [4, с. 22]. Так с помощью диалога достигается понимание других и себя, объединяются усилия в решении общих вопросов, выполнении какого-либо дела, что способствует сотворчеству и взаимному развитию личностей, которые вступают в совместную деятельность.

Для нашего исследования важным является утверждение ученых И.А. Джидарьян, А.Г. Ковалева, А.Ф. Лазурского, А.Н. Леонтьева, А. Маслоу Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Е.Е. Сапоговой, В.Д. Шадрикова, Х. Хекхаузена, Д.И. Фельдштейна и других, что налаживание диалога и социального партнерства предполагает формирование у учащихся системы мотивов к общественно полезной деятельности на основе их потребности в самореализации, вовлекает их в опыт социальной жизни и добросовестный труд на общее благо [11].

При этом А.Н. Леонтьев отмечает: «ни потребность, ни эмоция, ни мотив прямо не стимулируют, не регулируют деятельность ... реализация этих побудителей происходит через мотивацию» [5, с. 114]. Придерживаясь позиции А. Маслоу, мы рассматриваем мотивацию школьников к социально значимой деятельности как «процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида личностный смысл, развивается стремление человека к самореализации в соответствии с его врожденными способностями к определенным видам деятельности и настойчивость в овладении ими на творческом уровне» [7, с. 215].

Поэтому считаем необходимым включать учащихся, родителей и представителей местного сообщества во все этапы общественно полезной деятельности (целеполагание, планирование, организацию, выполнение, подведение итогов, рефлексию). Это позволит школьникам провести анализ проблемы, определить цели и задачи по ее решению, выполнить

определенные действия, вследствие чего достичь ожидаемого результата, оценить значимость своего труда и получить от этого удовольствие. При таких условиях у школьников появится интерес к работе, она станет для них лично значимой, у них возникнет потребность достичь положительного результата более эффективным способом, что в свою очередь побудит их к поискам, интеллектуального напряжения и самосовершенствования.

Также нами учитывались выводы С.В. Абрамовой, В.Г. Асеева, А.Б. Бакурадзе О.С. Виханского, Ю.А. Конаржевского, Ф.В. Шарипова и других, что путем внешнего воздействия на ребенка актуализируются мотивы, побуждающие его осуществлять необходимые для результата действия [1]. Исходя из этого, считаем важно в работе со школьниками применять поощрительные методы мотивации.

Мотивация учащихся к общественно полезной деятельности побуждает их к саморазвитию, способствует формированию готовности участвовать в решении проблем местного сообщества, служит основой их социальной активности.

Таким образом, социальное партнерство школы и местного сообщества, направленное на включение учащихся в общественно полезную деятельность, привлечение их к решению общих социальных, культурных, образовательных проблем, способствует положительной социализации школьников в местном сообществе, формированию и развитию у школьников социально значимых качеств, обогащает их социальный опыт, готовит к жизни в

свободном гражданском обществе, содействует утверждению демократического строя в жизни местного сообщества.

Литература:

1. Абрамова, С.В. Особенности реализации социального партнерства в образовательном пространстве школы / С.В. Абрамова. // Социальная работа: современные проблемы и технологии: научно-методический журнал. – № 2.(2) – 2020. – С. 14 – 25.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 364 с.
3. Дьюи, Дж. Моя педагогическая вера / Дж. Дьюи // Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии : хрестоматия / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. – М., 2007. – С. 25–51.
4. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические сочинения [Электронный ресурс] : в 2 т. Т. 1 / А.Н. Леонтьев ; под ред.: В. В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с. : ил. – Режим доступа : <http://yanko.lib.ru/books/psycho/leontyev-psycho.htm>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.02.23.
6. Либоракина, М. Социальное партнерство : заметки о формировании гражд. о-ва в России / Марина Либоракина,

- Михаил Флямер, Владимир Якимец. – М. : Шк. культур. политики, 2007. – 115 с. : ил.
7. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.
 8. Михеев, В.А. Основы социального партнерства: теория и политика : учеб. для вузов / В.А. Михеев ; [науч. ред. В. И. Осипов] ; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – М. : Экзамен, 2001. – 448 с.
 9. Пикалова, Г.М. Становление развёрнутых взаимоотношений подростков и взрослых в общественно полезной деятельности как фактор формирования личности : автореф. дис. на соиск. учён. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» / Пикалова Галина Михайловна ; АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. – М., 2005. – 19 с.
 10. Скляр, П.П. Формирование акмеологической компетентности будущих социальных работников / Т. Н. Бугеря, П.П.Скляр // Интериал. – Луганский национальный университет имени Владимира Даля – 2018. – № 1(4). – С. 98 – 103.
 11. Социология социального партнерства : сб. науч. ст. / [отв. ред. А. И. Сухарев]. – Саранск : НИИ регионологии при Мордов. гос. ун-те, 2002. – 156 с.

Literatura:

1. Abramova, S.V. Osobennosti realizacii social'nogo partnerstva v obrazovatel'nom prostranstve shkoly` / S.V. Abramova. //

- Social'naya rabota: sovremennyye problemy i texnologii: nauchno-metodicheskij zhurnal. – 2020. – № 2.(2) – S. 14 – 25.
2. Andreeva, G.M. Social'naya psixologiya / G.M. Andreeva. – M. : Aspekt Press, 2002. – 364 s.
 3. D'yui, Dzh. Moya pedagogicheskaya vera / Dzh. D'yui // Obshhestvenno-aktivny'e shkoly: obrazovanie rebenka kak sub`ekta demokratii : xrestomatiya / red.-sost. G. B. Kornetov. – M., 2007. – S. 25–51.
 4. Kagan, M.S. Chelovecheskaya deyatel`nost` / M.S. Kagan. – M. : Politizdat, 1974. – 328 s.
 5. Leont`ev, A.N. Izbranny'e psixologicheskie sochineniya [E`lektronny`j resurs] : v 2 t. T. 1 / A.N. Leont`ev ; pod red.: V. V. Davy`dova, V.P. Zinchenko, A.A. Leont`eva, A.V. Petrovskogo. – M. : Pedagogika, 1983. – 392 s. : il. – Rezhim dostupa : <http://yanko.lib.ru/books/psycho/leontyev-psychology.htm>. – Zagl. s e`krana. – Data obrashheniya: 15.02.23.
 6. Liborakina, M. Social`noe partnerstvo : zametki o formirovanii grazhd. o-va v Rossii / Marina Liborakina, Mixail Flyamer, Vladimir Yakimecz. – M. : Shk. kul`tur. politiki, 2007. – 115 s. : il.
 7. Maslou, A. G. Motivaciya i lichnost` / A.G. Maslou. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2007. – 352 s.
 8. Mixeev, V.A. Osnovy` social`nogo partnerstva: teoriya i politika : ucheb. dlya vuzov / V.A. Mixeev ; [nauch. red. V. I. Osipov] ; Ros. akad. gos. sluzhby` pri Prezidente Ros. Federacii. – M. : E`kzamen, 2001. – 448 s.

9. Pikalova, G.M. Stanovlenie razvyornuty`x vzaimootnoshenij podrostkov i vzrosly`x v obshhestvenno poleznoj deyatel`nosti kak faktor formirovaniya lichnosti : avtoref. dis. na soisk. uchyon. step. kand. psixol. nauk : specz. 19.00.07 «Vozrastnaya i pedagogicheskaya psixologiya» / Pikalova Galina Mixajlovna ; APN SSSR, NII obshh. i ped. psixologii. – M., 2005. – 19 s.
10. Sklyar, P.P. Formirovanie akmeologicheskoy kompetentnosti budushhix social`ny`x rabotnikov // T. N. Bugerya, P.P.Sklyar. – «Interial». – Luganskij nacional`ny`j universitet imeni Vladimira Dalya – 2018. – № 1(4). – S. 98 – 103.
11. Sociologiya social`nogo partnerstva : sb. nauch. st. / [otv. red. A. I. Suxarev]. – Saransk : NII regionologii pri Mordov. gos. un-te, 2002. – 156 s.

УДК 378

Мальцева Татьяна Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры социальной работы,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск, ЛНР

E-mail: maltzevate@mail.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ
ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются новые подходы к роли субъектности у будущих социальных работников, особенности ее формирования в системе высшего педагогического образования; показаны теоретические основы изучения субъекта и субъектности студентов с социально-функциональными отличиями в высшем инклюзивном образовании; изучены и проанализированы критерии формирования субъектности. Автор приходит к выводу, что предложенные подходы и критерии позволят подходить к обучению лиц с социально-функциональными отличиями как к процессу формирования социально-профессиональной субъектности.

Ключевые слова: субъект; субъектность; инклюзивная профессионализация; критерии; субъектная педагогика; субъектно-деятельностные подходы; личность.

Maltseva Tatyana Evgenievna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Social Work,

Luhansk State Pedagogical University, Lugansk

E-mail: maltzevate@mail.ru

THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE FORMATION OF SUBJECTIVITY IN INCLUSIVE PROFESSIONALIZATION IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

Annotation. The article discusses new approaches to the role of subjectivity in future social workers, the features of its formation in the system of higher pedagogical education; shows the theoretical foundations of the study of the subject and subjectivity of students with socio-functional differences in higher inclusive education; studied and analyzed the criteria for the formation of subjectivity. The author comes to the conclusion that the proposed approaches and criteria will allow to approach the training of persons with socio-functional differences as a process of formation of socio-professional subjectivity.

***Keywords:** subject; subjectivity; inclusive professionalization; criteria; subject pedagogy; subject-activity approaches; personality.*

Для определения критериев сформированности социально-профессиональной субъектности в высшей школе предполагается четкое понимание ключевого и основополагающего термина в этом понятии – субъекта и его производного – субъектности.

Теоретико-методологической основой исследования субъекта и субъектности являются философские, психологические, педагогические принципы, подходы, теории, концепции формирования субъекта педагогической деятельности.

Ученые-философы, исследуя субъект и субъектность, называют феноменологический подход (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер и др.); синергетический подход (Е. Н. Князева, И. Р. Пригожин, Н. м. Таланчук и др.); герменевтический подход (М. Бубер, Х. Г. Гадамер, В. Дильтей и др.); философскую антропологию (И. Кант, Е. В. Ильенков, М. К. Мамардашвили и др.); концепцию диалога культуры (М. М. Бахтин, В. Библер, Н. Н. Моисеев и др.).

Психологическую основу изучения субъектности студентов педагогического вуза составляют следующие теории и подходы: субъектно-деятельностный (К. А. Абульханова, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский); антропологический (Б. Г. Ананьев, В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков и др.); теория саморазвития, самореализации (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Б. Орлов, Э. Фромм, В. Франкл); формирование профессиональной личности (Е. А.

Климов, В. Г. Каташев, Ю.П. Поваренков, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков и др.).

Важнейшую роль в формировании личности в своих теориях и принципах ученые отводят субъектности (Г. И. Аксенова, А. Г. Асмолов, Н. Х. Александрова, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин и др.). При этом разработка концепции субъектности студента основывается на идее личностного и профессионального развития. Исследование основано на концептуальном положении о субъектности человека, способного самостоятельно сконструировать изменения поведения, или осуществление поведенческого перехода от естественных форм к культурным как «трансформации своего поведения вне себя» (Б. Д. Эльконин, 1994).

Субъектная педагогика, по мнению А.В. Белошицкого, Н.М. Борытко, И.Г. Ожерельевой и Э.В. Репина, В.А. Сласёнина, И.В. Сыромятникова, Г.С. Чесноковой, В.А. Чеснокова и др., существенно меняет основные подходы к оцениванию компетентности студентов, включая не только профессиональные, личностные, но и субъектно ценностные критерии высшего профессионального образования.

Среди трудов, представляющих особый интерес при изучении формирования субъектности, являются работы педагогического и психологического характера (Г. И. Аксенова, Е. Х. Волкова, И. А. Зимняя, Е. И. Исаев, А. К. Маркова, Ю. М. Митина, В. А. Слостенин, В. И. Слободчиков и др.). По мнению Л.А. Недосеки,

недостаточно систематизированы и разработаны концептуальные положения о психологических механизмах и педагогических условиях формирования субъектности будущего специалиста в системе высшего образования. Добавим, что особую актуальность эта проблема обретает в высшем инклюзивном образовании, когда речь идет о студентах с социально-функциональными отличиями (инвалиды, лица с ОВЗ, военнослужащие и их семьи, пенсионеры и люди предпенсионного возраста, переселенцы, мигранты, заключенные, желающие получить высшее образование и освободившиеся из мест лишения свободы и т.п.).

Основываясь на теоретической платформе субъектно-деятельностной теории, разработанной К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинским, С.Я. Рубинштейном, подчеркнем, что для формирования субъектности, на наш взгляд, должны быть созданы особые инклюзивные условия, способствующие самоизменению или сознательному желанию перестроить собственное «Я» с позиции жертвы обстоятельств в позицию субъекта деятельности – хозяина своей судьбы, интернала, отвечающего за свои слова, дела и поступки, за свое социальное положение, материальное благополучие и пр. Отсутствие этих качеств А.А. Тихонов называет феноменом функциональной безграмотности или ограниченной профессиональной компетентностью [1].

В психологической научной литературе (А.В. Брушлинский) даются отличительные характеристики субъекта и личности. Субъект воспринимается как более широкое понятие, включающее природные, социальные, общественные и индивидуальные

качества человека, тогда как личность – это, в первую очередь, социальная природа человека [2].

Субъектность студента формируется в познавательной субъектной деятельности, основанной на усвоении тех знаний и компетенций, которые помогут ему стать субъектом профессиональной деятельности.

Изучение феномена субъектности студента основывается на его личностных качествах. В связи с этим необходимо определить степень сформированности субъектности обучающихся, поскольку субъектность как основное качество личности включает в себя ряд качеств (например, критическое мышление, ответственность, саморазвитие и т.д.), необходимых для развития высококвалифицированного профессионала.

В педагогической теории субъектность определяется как одно из качеств личности, которое проявляется в смысловой самоорганизации действий и сознательной саморегуляции, ведущей к изменению себя и окружающей действительности посредством активно преобразующей деятельности. Следовательно, субъектность проявляется только в деятельности субъекта [3].

Ф.Г. Мухаметзянова приходит к выводу: «Логика становления субъектности студента связана с переходом реальной формы профессионального сознания, отраженной в профессионально значимых личностных качествах, в идеальную форму или «Образ Мира». При этом педагогическому целеполаганию соответствует «Образ действия», педагогическому мышлению – «Образ мысли»,

педагогической направленности – «Образ профессии», педагогической рефлексии – «Образ Я», педагогическому такту – «Образ жизни» [4].

В основе инклюзивных социально-психолого-педагогических условий – разрешение противоречий, которые возникают между теорией и практикой высшего педагогического образования, что вызвано высокой потребностью в педагогах – субъектах профессиональной деятельности – которая не удовлетворяется полностью, и достаточно устаревшими концептуальными подходами, которые в условиях нынешней трансформации системы высшего педагогического образования требуют современной методологической интерпретации.

Образование является важной частью процесса реабилитации, поскольку студенты с инвалидностью развивают свои способности стать более независимыми и интегрированными в основное общество. Исследования показывают, что высокий процент людей, живущих на пособие по инвалидности, – это прямой результат отсутствия информации, нищеты и низких стандартов здравоохранения, поэтому предотвратить его можно с помощью надлежащего образования. Доступ к образованию является наиболее фундаментальным аспектом права на образование. Статья 1 Сундбергской декларации гласит: «Каждый инвалид должен иметь возможность осуществлять свое основное право на полный доступ к образованию, профессиональной подготовке, культуре и информации» [5].

Анализируя вопросы социокультурной реабилитации, М.Д. Кудрявцев, Л.А. Коношенко, В.Г. Гончарова, Т.Н. Меленец отмечают, что для инвалидов образование и трудоустройство являются не только средством материального благополучия и независимости, но и возможностью самоуважения и интеграции в общество. Одним из условий такой интеграции для инвалида является получение среднего и высшего образования, а также конкурентоспособной и престижной профессии. Создание условий для получения инвалидами среднего и высшего образования закреплено федеральными законами «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996), а также в нормативных документах Президента и правительства Российской Федерации. Общедоступное и бесплатное образование для инвалидов в Российской Федерации определяется Национальной доктриной образования, утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации в октябре 2000 года, это же право подтверждено Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года. Авторы отмечают, что в соответствии с этими законами и нормативными актами государство должно гарантировать инвалидам общее образование, начальное и среднее профессиональное образование, а также высшее образование. В то же время, согласно социологическим исследованиям, инвалиды не имеют доступа к информации о показаниях и мерах предосторожности при поступлении в учебное заведение, 98%

инвалидов мало знают о выбранной ими профессии, спросе на нее и условиях труда [6, с. 555].

В РФ создание условий для обеспечения максимального доступа к образованию людей с ограниченными возможностями в соответствии с их конкретными потребностями становится общенациональной проблемой. По этой причине в различных учебных заведениях существует система непрерывного профессионального образования, которая включает в себя непрерывное обучение трудовым профессиям, а затем непрерывное образование на начальном и более высоком уровнях среднего профессионального образования. Среди различных высших учебных заведений, которые готовят людей с ограниченными возможностями, в основном с заболеваниями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, ученые называют: Специализированный государственный институт искусств, Институт социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Челябинский государственный университет, Российский государственный педагогический университет, университет имени Герцена в Санкт-Петербурге, Московский государственный педагогический университет, Красноярский государственный торгово-экономический институт, Московский государственный социальный университет, Луганский государственный педагогический университет. В этих образовательных учреждениях обучается более 100 человек с ограниченными

возможностями. Согласно социологическим опросам, проведенным исследовательским центром Российского государственного социального университета, 29% респондентов недовольны своим уровнем образования, более половины молодых людей с ограниченными возможностями уверены, что их конституционное право на образование было нарушено. В то же время те, кто хочет учиться или стажирется в вузе (около 42% инвалидов), указывают на следующие причины, которые мешают им пройти обучение: нехватка средств (67,7%), неразвитая инфраструктура профессионального обучения, необорудованные учебные заведения для инвалидов – 51,8% и лиц с ОВЗ – 45,5% % [6, с. 560].

Особенно важно, на наш взгляд, обучение людей с инвалидностью и ОВЗ социальной работе, поскольку эта профессия, как никакая другая, связана с их собственными проблемами, а потому отвечает их запросам, чаяниям и ожиданиям. Зарубежные авторы К. Солдатик и Х. Микоша (UNSW, Sydney) отмечают, что до недавнего времени образование в области социальной работы в Австралии было либо чем-то редким, либо вовсе игнорировало инвалидность. Учитывая растущее число инвалидов в общине, преподавание социальной работы в рамках эмансипационной парадигмы обучения инвалидов как существенной части учебной программы давно назрело. Авторы констатируют: «Хотя высшее образование стало лучше в предоставлении жилья и услуг студентам с ограниченными возможностями, оно очень сильно отстает в признании и

включении инвалидов в учебную программу. Остается вопрос: является ли это просто упущением, или есть особенность того, как рассматривается включение, и это делает невозможным признание инвалидности в качестве действительной человеческой идентичности?» [7].

Вопросы социально-психологической реабилитации рассматриваются нами в инклюзивном образовании не только касательно инвалидов, но и включения в него людей предпенсионного и пенсионного возраста. Многие, достигая пенсионного возраста, не оставляют работу, а в некоторых случаях чувствуют себя настолько хорошо, что готовы повысить свой профессиональный статус или вовсе изменить профессию.

Актуальность этой проблемы усиливается тем, что увеличивается продолжительность жизни и трудовой активности человека как во всем мире, так и в Российской Федерации, и совершенно очевидно, что это еще не предел. Такая ситуация указывает на то, что следует активизировать возможность предпенсионного и послепенсионного университетского обучения. Исследования показывают, что 13,3 % человек считают необходимым создание специальных рабочих мест для людей, вышедших на пенсию, 30,8 % опрошенных желали бы продолжить свою трудовую деятельность на прежнем рабочем месте, 7,6 % респондентов проявили желание получить высшее образование или заниматься самообразованием [8].

Статистические данные, предоставленные Министерством труда и социальной защиты РФ, свидетельствуют, что 36,6 млн

человек (25% всего населения России) – это люди пенсионного возраста [9]. Целый ряд объективных причин заставляет этих людей продолжать трудовую деятельность и после выхода на пенсию, среди них можно назвать наиболее конструктивные:

- психологическое состояние, которое не позволяет смириться с отказом от профессиональной деятельности;
- отменное здоровье, высокий уровень адаптации к трудовой деятельности;
- работа – единственное серьезное увлечение в жизни пенсионера;
- отсутствие семьи, других увлечений, привязанность к коллективу;
- игнорирование существенного понижения интеллектуальных, мнестических и физических функций организма, необходимых для профессиональной деятельности;
- низкий материальный уровень: начисление пенсии – это всего 40% от привычной заработной платы.

Принятая в 2016 году Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года направлена на принятие серьезных мер по увеличению продолжительности жизни пожилого населения, улучшения их материального положения, повышения социальной и профессиональной статусности в общественной жизни с учетом их гражданской позиции и социально-политической грамотности. Социальная политика государства должна содержать принципы социальной защищенности пожилых граждан, предоставляя им

льготные услуги во всех сферах жизнедеятельности, в том числе помощь в трудоустройстве и переобучении в случае потери постоянного места работы [10]. Целесообразность обучения людей предпенсионного и пенсионного возраста в свете таких реформ очевидна.

Каждый человек имеет право учиться, если он того пожелает, и право наслаждаться оставшейся частью своей жизни, независимо от того, как долго это будет продолжаться или какие физические и/или когнитивные проблемы у него могут возникнуть. Всепроникающее убеждение в том, что возможности обучения не рассматриваются как релевантные или необходимые для пожилых людей, находящихся на длительном попечении, необходимо оспорить. Возраст и способности не имеют никакой роли, и возможности для обучения должны быть доступны каждому гражданину, какого возраста он бы ни был [11].

Однако во время СВО на первый план выходит социально-психологическая подготовка личного состава. Это должны быть люди со сформированной стрессоустойчивостью, готовые к защите Родины и жизнедеятельности в чрезвычайно сложных условиях. Следовательно, подготовка социальных работников для работы с военнослужащими и их семьями как во время службы, так и после увольнения в запас, необычайно актуальна. Военная социальная работа – это специализированная область практики, охватывающая микро-и макроконтинуум и требующая передовых знаний и навыков в области социальной работы [12; 13; 14; 15]. Недостаток специалистов по военной социальной работе вполне очевиден, что

объясняется целым рядом существенных причин, важнейшими из которых являются условия, в которых осуществляется воинская служба, но особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на обучение социальной работе тех военнослужащих, которые хотят продолжать эту деятельность после срочной службы. Военные конфликты последних десятилетий показали, что люди, принимающие в них участие, нередко отличаются симптомами постравматического синдрома, не могут продолжать трудовую деятельность, воспитывать детей, угасают от различных болезней и страдают от психических расстройств.

Игнорирование этих проблем может привести к печальным последствиям, поэтому нужно готовить специалистов, которые смогут организовать четкую систему социальной работы с военнослужащими и их семьями. С.Н. Семенкова определяет военно-социальную работу в армии как «систему политических, экономических, правовых, воспитательных мероприятий, направленную на выполнение задач оперативного и гарантированного материально-бытового обеспечения военнослужащих и членов их семей» [16]. Добавим, это работа по социальной, психологической и морально-нравственной адаптации военнослужащих к условиям службы в период боевых действий.

Здоровая нация – это не только физически здоровые люди, это еще сложившиеся морально-нравственные устои в обществе, соблюдение законов, уважение чести и достоинства других людей. Чем меньше в государстве людей, нарушающих закон, тем морально здоровее его общество.

Образование – это одно из условий социализации, реабилитации и ресоциализации граждан. О том, что профессиональная подготовка осужденных к лишению свободы является одним из важнейших средств, направленных на исправление, ресоциализацию и последующую социальную адаптацию после освобождения, говорит и Уголовно-исполнительный кодекс РФ [17]. Право на образование имеет каждый гражданин РФ. Рассматривая возможности, условия и влияние профессионального образования на реабилитацию заключенных, Л.И. Гаманенко, В.И. Кузнецов подчеркивают, что осужденные не теряют статуса гражданина РФ и в местах лишения свободы, среди количества преступников, отбывающих наказания, называют, что в 41 воспитательной колонии для несовершеннолетних находится 1,7 тыс. чел. Трудно не согласиться с Л.И. Гаманенко и В.И. Кузнецовым, высказывающими мысль о том, что «с исторической точки зрения развития пенитенциарной системы карательная доктрина в чистом виде не оправдала себя: ужесточение мер наказания за преступления в различные исторические эпохи не привело к значительному снижению уровня преступности, а зачастую, напротив, способствовало ее росту. Сегодня в большинстве цивилизованных развитых стран акцент с ужесточения мер наказания переносится на развитие мероприятий по исправлению и образованию осужденных, на их социализацию». Один из механизмов исправления авторы видят в получении заключенными профессионального образования и в практической

профессиональной деятельности, которую должно предоставить ИУ как одно из необходимых условий их ресоциализации [18, с. 125].

Результатом проведенного Е.А. Тимофеевой, С.С. Пилюковой, О.В. Ощепковой анализа зарубежных и отечественных социально-психологических программ для заключенных, способствующих их успешной ресоциализации, стало обобщение передовых методов зарубежной практики в области ресоциализации. Авторы приходят к выводу, что ресоциализация личности заключенного в зарубежных странах подкрепляется законодательно, имеет общую структуру. Цели и задачи, методы и механизмы воздействия на заключенного подбираются сугубо индивидуально. Профессиональная подготовка заключенных – это основное, наиболее значимое направление ресоциализации. Образование заключенных осуществляется по специально разработанным программам, включающим не только изучение теоретического материала, а и практическую часть. По данным западных ученых, отмечают исследователи, около 80% заключенных за рубежом не имеют профессиональных и трудовых навыков или потеряли их при поступлении в пенитенциарные учреждения. Фактор образования, доступный большинству заключенных, является наиболее эффективным в решении проблем их исправления, ресоциализации и социальной адаптации после освобождения. Например, в Финляндии около 10 % заключенных ежегодно повышают свое образование. Тюрьмы не имеют собственных учебных заведений,

они заключают соглашения о сотрудничестве с учебными заведениями. Тюремны имеют возможность получать общее образование и широкий спектр профессиональной подготовки. Профессиональное обучение в Финляндии разделено на 24 модуля, что позволяет планировать учебный процесс после выпуска. Обучение в тюрьме проводится преподавателями учреждений профессионального образования, а также персоналом тюрьмы. Тюремны, не имеющие собственных учебных заведений, и преподаватели организуют обучение в сотрудничестве с внешними учебными заведениями. Вместе с инспектором образования социальный работник принимает решение об организации процесса обучения заключенных. Если заключенный находится в закрытой тюрьме, социальный работник должен договориться с учебным заведением об организации обучения в специально оборудованных классах тюрьмы. После сдачи экзаменов заключенные могут получить высшее образование. В некоторых случаях они могут посещать университет без присмотра [19].

В Германии каждый заключенный имеет индивидуальную программу ресоциализации, которая может предусматривать его образование, в том числе высшее. Желаящие получить высшее образование поступают в тюрьму закрытого типа Гелдерн и заочно обучаются в Университете Хагена. Таким образом, западная пенитенциарная система достаточно четко ориентирована на реализацию права заключенных на образование и предоставляет им возможность изучать различные образовательные программы, в том числе высшее образование [20].

Каждая из рассматриваемых в этой работе групп социальных клиентов высшего инклюзивного образования, среди которых были названы инвалиды, пенсионеры, военнослужащие и заключенные, имеют социально-функциональные отличия, поэтому не могут подчиняться только общим правилам поступления в вуз, значит, должны иметь свои определенные критерии, которые позволят им поступить в высшее образовательное учреждение.

Российские ученые Л. П. Васильева и К. Э. Зборовский, проводя исследования и используя многолетние исследования других ученых в области профориентации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, предлагают критерии и технологии оценивания профотбора по уровню их профессиональной реабилитации в рамках проведенной медико-социальной экспертизы [21, с. 22]. Авторы отмечают, что «процедуры комплексной профессиональной диагностики входят составными частями в общую систему медико-профессионального консультирования и основываются на медицинских, психологических, психофизиологических, психолого-педагогических, профессиональных, социально значимых оценочных критериях» и так конкретизируют эти критерии профотбора [21, с.74]:

1. Медицинские, клинично-функциональные критерии оценки профессиональной пригодности, профессионального отбора и профессионального отбора, которые включают

экспертную оценку степени инвалидизации человека, возможности обучаться с учетом всех ограничений по болезни [21, с.75].

2. Психологические критерии оценки профессионально значимых свойств и качеств, включающие оценку соответствия интеллектуальных и мнестических функций – памяти, речи, способности к обмену информацией, когнитивных функций, целенаправленных движений и др. – возможности обучаться; уровень развития эмоционально-волевой сферы, наличие нарушений центральной нервной системы (ЦНС), к которым относятся функциональные нарушения высшей нервной деятельности психогенного происхождения (Ж. Пиаже) [22]; психологические особенности личности, наличие психопатоподобных расстройств (психопатия (от др.-греч. ψυχή «дух; душа; сознание; характер» + от греч. πάθος «страдание, боль, болезнь») [23] проявляется в качестве определенных ярко выраженных черт характера – черствость, бездушность, эгоистичность, жесткость, порой жестокость) на уровне личности; направление личности и его соответствие ориентации и формированию профессиональных интересов, склонностей, намерений; оценка степени сформированности профессионально значимых психологических качеств (для данной профессии или группы профессий) [21].

3. Психофизиологические критерии оценки профессионально значимых функций организма (каждая профессия содержит свой набор ПЗФ с их ранговым распределением): функциональное состояние центральной нервной

системы (ЦНС); индивидуально-типологические свойства высшей нервной деятельности (ВНД) (уровень, гибкость, сбалансированность основных нервных процессов); норма выраженности корково-подкорковых связей (стабилизация возбuditельно-тормозных связей); «лабильность нервных процессов в зрительном анализаторе (показатель функционального состояния человека); уровень развития профессионально значимых высших психических функций (ВПФ); состояние профессионально значимых функций двигательной системы; состояние профессионально значимых анализаторных функций (точность линейного зрения, мышечно-суставная, тактильная чувствительность и др., в зависимости от требований профессии к организму работника)» [21].

4. Психолого-педагогические критерии: уровень образования (основное, общее среднее, квалификационное образование, неквалифицированное образование, при наличии, профессиональное, среднее специальное); качество приобретенных знаний (средний балл, баллы по профильным дисциплинам); психолого-педагогические характеристики инвалида из образовательного учреждения; мотивационные установки на получение профессионального образования [21, с. 76].

5. Социально значимые критерии: социальный статус; социально-экономическое состояние семьи; развитие внешних связей семьи, их статусность, адаптивность; развитость социальной среды; уровень социальной компетентности и

адаптации; потребность в специальном лечении в соответствии с выбранной профессией и общим состоянием здоровья [21, с. 76].

6. Профессиографические критерии: «анализ видов деятельности, входящих в состав профессии (специальности); требования профессии к состоянию здоровья (имеющиеся противопоказания) и психофизиологическим возможностям реабилитанта; соответствие условий рабочей среды и трудового процесса, в котором осуществляются профессиональные действия, состоянию здоровья и психофизиологическим возможностям реабилитанта; соответствие ПЗФ (природно-защитный фонд) организма и психологических характеристик реабилитанта требованиям профессии (специальности); степень участия и возможность участия дефектной функции в работе; результаты профессиональных тестов, профессионального тестирования (уровень освоения реабилитантами общеобразовательных предметов, уровень успешности, качество выполнения специальных заданий-тестов с целью выявления имеющихся навыков, склонностей к определенным видам профессиональной деятельности)» [21, с.76.].

Вполне очевидно, что названные критерии подходят для определения индекса высшего образования и для пенсионеров, являющихся весьма неоднородной группой, в которой могут быть лица с проявлениями возрастных изменений и те, которые являются полностью здоровыми, трудоспособными, даже перспективными, военнотружениками, подвергающихся огромным физическим и психологическим нагрузкам в результате чего

нередко имеющих посттравматический синдром, физические ранения и увечья, и заключенных, страдающих виктимизацией, тоже проявляющейся в психологических, социальных и личностных проблемах.

В связи с этим эти критерии условно можно считать универсальными для всех групп социальных клиентов категории лиц с социально-функциональными отличиями, поскольку по объективным и субъективным причинам все они могут им соответствовать или нет.

Применяя обозначенные критерии к обучению других групп социальных клиентов, относящихся к категории «лица с социально-функциональными особенностями», нормативные правила приема в вуз всех абитуриентов, а также учитывая то, что большую часть этих исследований проводят специалисты, для вычисления значения индекса временного ряда данных мы отнесли те показатели, которые можно определить для каждой группы клиентов во время их поступления в вуз (табл.).

Таблица – Значения индекса для временного ряда данных

Показатели	Удовлетворяет требованиям высшего образования		
	В = 3-2,4 балла	С = 2,5-2 балла	Н = 1-1,5 балла
Инвалиды			
Группа инвалидности (степень нетрудоспособности)	явная инвалидность	с ограниченными возможностями	скрытая инвалидность (тяжелые формы сахарного диабета, сердечно-сосудистые заболевания, заболевания

			внутренних органов, другие нарушения здоровья)
	нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и др.	требующие особые архитектурные условия (пандусы, размеры дверей, комнаты личной гигиены, туалеты, кухни и т.п., приспособление транспортных средств и оснащение учебных помещений специальным учебным оборудованием, учебниками, программами, ПК, ИТ	другие проблемы со здоровьем
Медицинские, клиничко-функциональные критерии оценки профессиональной пригодности, профессионального отбора и профессионального отбора; пригодность к обучению по показателям	Допуск в соответствии с нормативными документами		

<p>оценка соответствия интеллектуальных и мнестических функций (память, речь, способность к обмену информацией, когнитивные функции, целенаправленные движения и др. – возможности обучаться); уровень развития эмоционально-волевой сферы, наличие нарушений центральной нервной системы;</p>			
<p>Психолого-педагогические критерии: уровень образования (основное, общее среднее, квалификационное образование, неквалифицированное образование, при наличии, профессиональное, среднее специальное);</p>	<p>высшее, незакончен. высшее</p>	<p>ср. специальное (по специальности)</p>	<p>общее среднее</p>
<p>Средний балл аттестата,</p>	<p>4,5-5,0</p>	<p>4,0-4,4</p>	<p>4,3-3</p>

<p>качество приобретенных знаний (баллы по профильным дисциплинам); психолого-педагогические характеристики инвалида из образовательного учреждения; мотивационные установки на получение профессионального образования</p>			
<p>Результаты ЕГЭ (если есть)</p>	<p>наивысший балл по профилирующим дисциплинам</p>	<p>средний балл по профилирующим дисциплинам</p>	<p>низкий балл по профилирующим дисциплинам</p>
<p>Социально значимые критерии: социальный статус; социально-экономическое состояние семьи; развитие внешних связей семьи, их статусность, адаптивность; развитость социальной среды; уровень социальной компетентности и</p>			

адаптации; потребность в специальном лечении в соответствии с выбранной профессией и общим состоянием здоровья			
Коммуникативность, развитие речи	речь чистая, развитая, грамотная, ассертиивность в общении	речь имеет недостатки (имеются дефекты речи, но речь разборчивая, грамотная), чувствуется напряженность	речь неразборчивая, имеет серьезные дефекты, чувствуются усилия, напряжение
Профессиографиче- ские критерии, соответствие видов профессиональной деятельности, условий труда состоянию здоровья			
Владение ПК	Свободное	на уровне начинающего пользователя	не владеет
Индекс	22-24 балла	21-15 баллов	14-8 баллов
Пенсионеры/лица предпенсионного возраста			
Состояние здоровья: ранения, инвалидность, нарушения здоровья, ограниченные возможности	в норме, ранения, инвалидность	нарушения здоровья	ограниченные возможности

Дееспособность	в норме	соответственно возрасту	низкая (проблемы с памятью, низкие когнитивные способности, болезни)
Образование (среднее, ср. спец., высшее, не законч. высшее)	высшее, незакончен. высшее	ср. специальное (по специальности)	среднее
Средний балл аттестата	4,5-5,0	4,0-4,4	4,3-3
Мотивация к обучению (цель обучения)	желание повысить уровень квалификации, продвинуться по служебной лестнице	желание продолжить профессиональную деятельность	желание преодолеть депрессивное состояние, связанное с уходом на пенсию
Трудоустроенность	работает, до пенсии 5-10 лет, хочет повысить свой квалификационный уровень, продвинуться по служебной лестнице или изменить профессию на ту, о которой давно мечтал	работает последние несколько лет, хочет повысить проф. уровень и продолжить деятельность	уже не работает, но хочет возобновить проф. деятельность
Коммуникативность	речь развитая, грамотная, уверенность, доброжелательность в общении	косность речи, но речь грамотная, доброжелательное отношение к собеседнику	косность речи, безграмотность, заносчивость/нерешительность, грубость/заискивание

Владение ПК	Свободное	на уровне начинающего пользователя	не владеет
Индекс	22-24 балла	21-15 баллов	14-8 баллов
Военнослужащие			
Состояние здоровья	последствия после ранения(ий)	после ранения, но без тяжелых последствий	участник боевых действий
Изменение профессии	для продолжения службы	чтобы работать по этой специальности после увольнения в запас	ради интереса, на всякий случай, родители настаивают и пр.
Образование (среднее, ср. спец., высшее, не законч. высшее)	высшее, незакончен. высшее	ср. специальное (по специальности)	среднее
Мотивация к обучению	внутренняя: нужно для повышения по службе или чтобы работать по этой специальности после увольнения в запас	внутренняя: интересно овладеть еще одной профессией (вдруг пригодится)	внешняя: многие (другие, друзья...) так делают, родителя настаивают и пр.
Увлечения, творчество	есть увлечения (волонтерство, шефские концерты для инвалидов, организация праздников для детей-сирот,	есть увлечения (вокал, рисование, коллекционирование, шитье, моделирование, рыбалка...)	ничем не увлекается

	организация фонда помощи, постоянное участие в благотворительных акциях и т. п.)		
Участие в боевых действиях	непосредственный участник боевых действий	приравнивается к участникам боевых действий	нет
Коммуникативность	речь развитая, грамотная, уверенность, доброжелательность в общении	косность речи, но речь грамотная, доброжелательное отношение к собеседнику	косность речи, безграмотность, заносчивость/нерешительность, грубость/заискивание
Владение ПК	Свободное	на уровне начинающего пользователя	не владеет
Индекс	22-24 балла	21-15 баллов	14-8 баллов
Заключенные/освободившиеся			
Состояние здоровья (если есть инвалидность, то соблюдаются все требования к категории «инвалиды»)	Инвалидность	ограниченные возможности	нарушения здоровья
Статья по УК (степень тяжести преступления, особо тяжкие не рассматриваются)	экономические преступления, халатность на производстве и т.п.	автотранспортные преступления	хулиганство, мелкие кражи, драки среди подростков

Образование (среднее, ср. спец., высшее, не законч. высшее)	высшее, незакончен. высшее	ср. специальное (по специальности)	среднее
Средний балл аттестата	4,5-5,0	4,0-4,4	4,3-3
Результаты ЕГЭ (если есть)	наивысший балл по профилирующ им дисциплинам	средний балл по профилирующим дисциплинам	низкий балл по профилирующим дисциплинам
Характеристика с ИУ	Положительна я	удовлетворительн ая	неоднозначная
Мотивация к обучению	внутренняя: осознание жизненно важной потребности в обучении	внутренняя: я стану лучше	внешняя: было бы хорошо получить высшее образование
Увлечения, творчество	есть увлечения (религия, иконопись, хозяйственнос ть, помощь другим заключенным и т. п.)	есть увлечения (вокал, рисование, коллекционирован ие, шитье, моделирование и пр.)	нет
Перспективы трудоустроиться по специальности после освобождения	речь развитая, грамотная, уверенность, доброжелатель ность в общении	косность речи, но речь грамотная, доброжелательное отношение к собеседнику, жаргонизмы	косность речи, безграмотность, заносчивость/ нерешительность, грубость/заискиван ие, жаргонизмы
Индекс	22-24 балла	21-15 баллов	14-8 баллов

Таким образом, понятие субъекта и субъектности в инклюзивной профессионализации в системе высшего педагогического образования сегодня играет огромную роль, в свете современных трансформаций требует пересмотра теоретических и практических научно-методологических подходов к их исследованию. Включение новых социальных клиентов нуждается в разработке более усовершенствованных критериев формирования в педагогическом образовании социальных работников. Предложенные подходы и критерии позволят подходить к обучению лиц с социально-функциональными отличиями как к процессу формирования социально-профессиональной субъектности.

Литература:

1. Тихонов А.А. Гносеологическое отношение и проблема становления субъекта познания: дисс. ... докт. филос. наук ; Специальность ВАК РФ 09.00.01 – Онтология и теория познания / А.А. Тихонов. – Ульяновск, 2005. – 382 с.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Избр. психологические труды / А.В. Брушлинский. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1996. – 392 с.
3. Гусакова М.А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики [Электронный ресурс] / М.А. Гусакова // Педагогическое образование в России. – 2015. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-v-teorii-i-praktike-pedagogiki> (дата обращения 10.06.2023)

4. Мухаметзянова Ф.Г. Субъектность студента высшего педагогического учебного заведения: Теория и практика : дисс. докт. пед. наук. : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / Ф.Г. Мухаметзянова. – Киров, 2002. – 518 с.
5. Compilation of international norms and standards relating to disability. – Part IV. – Rights Based Perspective. 4/12 – URL: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/discom403.htm> (дата обращения 12.06.2023)
6. Кудрявцев М.Д. и др. Социокультурная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья: практический аспект (на примере Торгово-экономического института ФГАОУ ВПО СФУ) / М.Д. Кудрявцев, Л.А. Коношенко, В.Г. Гончарова, Т.Н. Мяделец // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2013. – №6(4). – С. 555-561.
7. Karen Soldatic, Helen Meekosha. Moving the Boundaries of Feminist Social Work Education with Disabled People in the Neoliberal Era /Karen Soldatic, Helen Meekosha // Social Work Education. – 2012. – 31(2). – С.246-252. DOI:10.1080/02615479.2012.644975
8. Васильева Е.Н. Ресурсный потенциал «пожилых»: технологии реализации / Е.Н. Васильева, О.А. Мосина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=11993> (дата обращения: 10.06.2023).

9. Доклад о результатах комплексного мониторинга социально-экономического положения пожилых людей в 2022 году. – URL: <https://mintrud.gov.ru/social/2513>(дата обращения 12.06.2023)
10. Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года. Утв. распоряжением Правительства РФ от 5 февр. 2016 г. № 164-р [Электронный ресурс] // Минтруд России. Официальный сайт. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/government/173> м(дата обращения 12.06.2023).
11. Cognitive and physical activity and dementia. A 44-year longitudinal population study of women / Najjar, J., Östling, S., Gudmundsson, P., Sundh, V., Johansson, L., Kern, S., Guo, X., Hällström, T., & Skoog, I. // *Neurology*. – 2019. – Retrieved March 22, from <https://n.neurology.org/content/neurology/92/12/e1322.full.pdf> (дата обращения 12.06.2023).
12. Серпилина, И. Н. О значимости профессиональной деятельности специалиста по социальной работе с семьями военнослужащих / И. Н. Серпилина, И. Н. Сыкеева // *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук*. – 2014. – № 8–2. – С.84–88;
13. Судаков, А. Ю. Военно-социальная работа в системе социальной защиты военнослужащих // *Вестник Поволжского института управления*. – 2009. – № 1. – С.147–152;

14. Чертушкина, Т. А. Профессиональная адаптация военнослужащих, уволенных в запас, как объект деятельности социальных работников / Т. А. Чертушкина, Н. Б. Шмелева // Сервис в России и за рубежом. – 2012. – № 1(28). – С.80–88.
15. Завражнов, В. В. Возможности социальной работы с военнослужащими / В. В. Завражнов, Е. Д. Железнова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 27 (131). – С. 748-751. – URL: <https://moluch.ru/archive/131/36469/> (дата обращения: 18.07.2021).
16. Семенкова, С.Н. Сущность военно-социальной работы с военнослужащими в процессе военно-профессиональной деятельности / С.Н. Семенкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – №25(1). – С. 183-187.
17. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 8 янв. 1997 г. № 1-ФЗ (с изм. от 01.12.2014) // Собрание законодательства Рос. Федерации. – 1997. – № 2. – Ст. 198.
18. Гаманенко, Л.И. Профессиональное образование в местах лишения свободы как средство ресоциализации осужденных и их социальной адаптации после освобождения / Л.И. Гаманенко, В.И. Кузнецов // Вестник Пермского университета. Юридические науки. – 2015. – Выпуск 2(28). – С. 125-132.
19. Тимофеева, Е.А. и др. Организация процесса обучения осужденных в высших учебных заведениях в условиях отбывания лишения свободы: учебно-методическое пособие /

- Е.А. Тимофеева, С.С. Пиюкова, О.В. Ощепкова. – Самара : Самарский юридический институт ФСИН России, 2017. – 50 с.
20. Леонова Е. Ю. Экспериментальная модель образовательной ресоциализации осужденных: адаптация зарубежного и российского опыта / Е. Ю. Леонова, Л. Л. Мехришвили // Вестник Челябинского государственного университета. Философия. Социология. Культурология. – 2014. – № 24 (353). – Вып. 34. – С. 107-110.
21. Васильева, Л. П. Профессиональная реабилитация: профориентация и отбор на профессиональное обучение лиц с ограниченными возможностями / Л.П. Васильева, К.Э. Зборовский. – Минск : Гиуст БГУ, 2012. – 124 с.
22. Venables, N. C. Differentiating psychopathy from antisocial personality disorder : a triarchic model perspective : [англ.] / N. C. Venables, J. R. Hall, C. J. Patrick // Psychological Medicine. – 2013. – Vol. 44, no. 5 (April). – С. 1005–1013. – doi:10.1017/S003329171300161X. – PMID 23 834781.

Literatura:

1. Tixonov, A.A. Gnoseologicheskoe otnoshenie i problema stanovleniya sub`ekta poznaniya: diss. ... dokt. filos. nauk ; Special`nost` VAK RF 09.00.01 – Ontologiya i teoriya poznaniya / A.A. Tixonov. – Ul`yanovsk, 2005. – 382 s.

2. Brushlinskij, A.B. Sub`ekt: my`shlenie, uchenie, voobrazhenie. Izbr. psixologicheskie trudy` / A.B. Brushlinskij. – Voronezh: Izdatel`stvo NPO «MODE`K», 1996. – 392 s.
3. Gusakova M.A. Fenomen sub`ektnosti v teorii i praktike pedagogiki [E`lektronny`j resurs] / M.A. Gusakova // Pedagogicheskoe obrazovaniev Rossii. – 2015. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-v-teorii-i-praktike-pedagogiki> (data obrashheniya 10.06.2023)
4. Muxametzyanova, F.G. Sub`ektnost` studenta vy`shego pedagogicheskogo uchebnogo zavedeniya: Teoriya i praktika : diss. dokt. ped. nauk. : 13.00.01 – Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya / F.G. Muxametzyanova. – Kirov, 2002. – 518 s.
5. Sompilation of international norms and standards relating to disability. – Part IV. – Rights Based Perspective. 4/12 – URL: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/discom403.htm> (data obrashheni 12.06.2023)
6. Kudryavcev, M.D. i dr. Sociokul`turnaya reabilitaciya licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: prakticheskij aspekt (na primere Torgovo-e`konomicheskogo instituta FGAOU VPO SFU) / M.D. Kudryavcev, L.A. Konoshenko, V.G. Goncharova, T.N. Myadelec / Zhurnal Sibirskogo federal`nogo universiteta. Gumanitarny`e nauki. – 2013. – №6(4). – S. 555-561.
7. Soldatic, K. Moving the Boundaries of Feminist Social Work Education with Disabled People in the Neoliberal Era /Karen

- Soldatic, Helen Meekosha // *Social Work Education*. – 2012. – 31(2). – С.246-252. DOI:10.1080/02615479.2012.644975
8. Vasil`eva, E.N. Resursny`j potencial «pozhyly`x»: texnologii realizacii / E.N. Vasil`eva, O.A. Mosina // *Sovremennyy`e problemy` nauki i obrazovaniya*. – 2014. – № 1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=11993> (data obrashheniya: 10.06.2023).
9. Doklad o rezul'tatax kompleksnogo monitoringa social`no-e`konomicheskogo polozheniya pozhyly`x lyudej v 2022 godu. – URL: <https://mintrud.gov.ru/social/2513>(data obrashheni 12.06.2023)
10. Strategiya dejstvij v interesax grazhdan starshego pokoleniya v Rossijskoj Federacii do 2025 goda. Utv. rasporyazheniem Pravitel`stva RF ot 5 fevr. 2016 g. № 164-r [E`lektronny`j resurs] // Mintrud Rossii. Oficial`ny`j sajt. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/government/173> m(data obrashheni 12.06.2023).
11. Cognitive and physical activity and dementia. A 44-year longitudinal population study of women / Najar, J., Östling, S., Gudmundsson, P., Sundh, V., Johansson, L., Kern, S., Guo, X., Hällström, T., & Skoog, I. // *Neurology*. – 2019. – Retrieved March 22, from <https://n.neurology.org/content/neurology/92/12/e1322.full.pdf> (data obrashheni 12.06.2023).
12. Serpilina, I. N. O znachimosti professional`noj deyatel`nosti specialista po social`noj rabote s sem`yami voennosluzhashchix / I.

- N. Serpilina, I. N. Sy'keeva // Aktual'ny'e problemy` gumanitarny`x i social'no-e'konomicheskix nauk. – 2014. – № 8–2. – S.84–88;
13. Sudakov, A. Yu. Voenno-social'naya rabota v sisteme social'noj zashhity` voennosluzhashhix // Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya. – 2009. – № 1. – С.147–152;
14. Chertushkina, T. A. Professional'naya adaptaciya voennosluzhashhix, uvolenny`x v zapas, kak ob`ekt deyatel'nosti social'ny`x rabotnikov / T. A. Chertushkina, N. B. Shmeleva // Servis v Rossii i za rubezhom. – 2012. – № 1(28). – S.80–88.
15. Zavrazhnov, V. V. Vozmozhnosti social'noj raboty` s voennosluzhashhimi / V. V. Zavrazhnov, E. D. Zheleznova. – Tekst : neposredstvenny`j // Molodoj ucheny`j. – 2016. – № 27 (131). – S. 748-751. – URL: <https://moluch.ru/archive/131/36469/> (data obrashheniya: 18.07.2021).
16. Semenkova, S.N. Sushhnost` voenno-social'noj raboty` s voennosluzhashhimi v processe voenno-professional'noj deyatel'nosti / S.N. Semenkova // Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy` prakticheskogo primeneniya. – 2012. – №25(1). – S. 183-187.
17. Ugolovno-ispolnitel'ny`j kodeks Rossijskoj Federacii ot 8 yanv. 1997 g. № 1-FZ (s izm. ot 01.12.2014) // Sobranie zakonodatel'stva Ros. Federacii. – 1997. – № 2. – St. 198.
18. Gamanenko, L.I. Professional'noe obrazovanie v mestax lisheniya svobody` kak sredstvo resocializacii osuzhdenny`x i ix social'noj

- adaptacii posle osvobozhdeniya / L.I. Gamanenko, V.I. Kuznecov // Vestnik Permskogo universiteta. Yuridicheskie nauki. – 2015. – Vy`pusk 2(28). – S. 125-132.
19. Timofeeva, E.A. i dr. Organizaciya processa obucheniya osuzhdenny`x v vy`sshix uchebny`x zavedeniyax v usloviyax otby`vaniya lisheniya svobody`: uchebno-metodicheskoe posobie / E.A. Timofeeva, S.S. Piyukova, O.V. Oshhepkova. – Samara : Samarskij yuridicheskij institut FSIN Rossii, 2017. – 50 s.
20. Leonova, E. Yu. E`ksperimental`naya model` obrazovatel`noj resocializacii osuzhdenny`x: adaptaciya zarubezhnogo i rossijskogo opy`ta / E. Yu. Leonova, L. L. Mexrshvili // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Kul`turologiya. – 2014. – № 24 (353). – Vy`p. 34. – S. 107-110.
21. Vasil`eva, L. P. Professional`naya reabilitaciya: proforientaciya i otbor na professional`noe obuchenie licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami / L.P. Vasil`eva, K.E`. Zborovskij. – Minsk : Giust BGu, 2012. – 124 s.
22. Venables, N. C. Differentiating psychopathy from antisocial personality disorder : a triarchic model perspective : [angl.] / N. C. Venables, J. R. Hall, C. J. Patrick // Psychological Medicine. – 2013. – Vol. 44, no. 5 (April). – S. 1005–1013. – doi:10.1017/S003329171300161X. – PMID 23 834781.

УДК 378

Абрамова Светлана Валентиновна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры социальной работы,

Луганский государственный педагогический университет,

г.Луганск, ЛНР

Email: Abramova.72@list.ru

Продан Олеся Леонидовна,

*заместитель директора ГОУ ЛНР «Белореченская средняя
школа»*

г.Луганск, ЛНР

Email: lkolomoec@inbox.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация.** Авторы раскрывают проблему взаимодействия ВУЗа и школы как эффективного условия инновационного развития общеобразовательной организации на примере сотрудничества кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ» и ГОУ ЛНР «Белореченская средняя школа». В статье рассматривается специфика научно-методического сопровождения экспериментальной работы школы и результативность ее инновационной деятельности.*

***Ключевые слова:** инновационная деятельность, инновации, экспериментальная школа, научно-методическое сопровождение, социальное партнерство, образовательная среда.*

Abramova Svetlana Valentinovna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Social Work,
Luhansk State Pedagogical University,
Luhansk, LPR
Email: Abramova.72@list.ru

Prodan Olesya Leonidovna,
Deputy Director of the State Educational Institution
of the LPR «Belorechenskaya Secondary School»
г.Луганск, ЛНР
Email: lkolomoec@inbox.ru

INTERACTION OF THE UNIVERSITY AND SCHOOL AS A FACTOR OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION

***Annotation.** The authors reveal the problem of interaction between the university and the school as an effective condition for the innovative development of a general educational organization on the example of cooperation between the Department of Social Work of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "LGPU" and the State Educational Institution of the Luhansk People's Republic "Belorechenskaya Secondary School". The article discusses the specifics of the scientific and methodological support of the experimental work of the school and the effectiveness of its innovative activities.*

***Key words:** innovative activity, innovations, experimental school, scientific and methodological support, social partnership, educational environment.*

Сегодня неотъемлемой частью деятельности образовательных систем различного уровня становятся инновации (нововведения). Л.Г. Викторова [1], М.В. Кларин [2], В.А. Слостенин, Л. С. Подымова [3], В.И. Слободчиков [4] и другие отмечают, что инновации в системе образования вызваны сменой парадигмы общественного развития, переходом к информационному обществу и, как следствие, новыми требованиями к интеллектуальным параметрам педагогических работников. Реализация концепции инновационного образования включает целенаправленное, осмысленное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных учреждениях педагогических и управленческих новшеств: нового содержания обучения, воспитания, управления; новых способов работы, новых средств, организационных форм, системное, комплексное применение образовательных технологий, т.д.

Инновационное общеобразовательное учреждение – это прогрессивное учебное заведение, в котором активно применяют научные достижения и современные технологии. Учреждение, в котором происходит непрерывный процесс развития, предпосылкой, условием и содержанием которого выступают инновации (нововведения) при сохранении высокого качества оказания образовательных услуг. Инновационное общеобразовательное учреждение нацелено на реализацию собственного потенциала в направлении повышения конкурентоспособности в образовательном пространстве региона.

Взаимодействие инновационного общеобразовательного учреждения и ВУЗа в аспекте реализации экспериментальной деятельности становится связующим звеном между теорией и реальной педагогической практикой.

Рассмотрим опыт организации инновационной деятельности в ГОУ ЛНР «Белореченская средняя школа» (Лутугинский район) в сотрудничестве с кафедрой социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

В декабре 2020 года согласно приказу Министерства образования и науки ЛНР «О принятии решения о проведении экспериментальной деятельности в ГОУ ЛНР «Белореченская средняя школа» данное общеобразовательное учреждение получило статус экспериментального. Таким образом, свою инновационную деятельность школа осуществляет в соответствии с приказами Министерства образования и науки ЛНР «Об утверждении Порядка осуществления экспериментальной деятельности в сфере образования», «О принятии решения о проведении экспериментальной деятельности в ГОУ ЛНР «Белореченская средняя школа», договора о сотрудничестве кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ» и экспериментальной школы, Программой экспериментальной деятельности общеобразовательного учреждения.

В Программе экспериментальной деятельности общеобразовательного учреждения раскрыто содержание исследовательской работы школы, которая включает три этапа:

- подготовительно-диагностический,

- основной,
- заключительно-коррекционный.

Исходя из содержания этапов экспериментальной деятельности школы, профессорско-преподавательским составом кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ» проектируется научно-методическое сопровождение работы педагогов школы и составляется план совместных мероприятий по реализации соглашения о сотрудничестве. План составляется ежегодно, предусматривает разные направления деятельности, включает разнообразные мероприятия, учитывает разные формы работы.

На подготовительно-диагностическом этапе разрабатывается диагностический инструментарий, который позволяет определить уровень подготовленности педагогов к инновационной деятельности по теме эксперимента. На основании результатов диагностирования планируется совместная работа по повышению педагогического мастерства педагогических работников школы: проведение научно-практических семинаров, спецкурсов, практических занятий, мастер-классов, тренингов по актуальной для педколлектива проблеме.

Также осуществляется работа консультационного пункта для директора и заместителей директора школы по темам «Повышение мотивации педагогов к развитию профессиональной компетентности в процессе инновационной деятельности», «Составление и оформление отчетной документации о ходе экспериментальной работы школы» (которая ежегодно предоставляется школой в отдел управления образованием

Администрации города (района); для педагогов школы – «Теоретические основы изучаемой проблемы».

В основной этап эксперимента предусмотрена работа творческих групп, в ходе которой разрабатывается совместно критериально-диагностический инструментарий и «педагогический продукт» экспериментальной работы, а именно: социально-педагогическая технология, авторская образовательная программа, методическое пособие, методические рекомендации, другие.

На заключительно-коррекционном этапе эксперимента подводятся итоги экспериментальной работы (педагогический коллектив школы проводит отчетную научно-практическую конференцию, где представляет результаты эксперимента), а также осуществляется популяризация опыта педагогической работы среди педагогической общественности (публикуются статьи в научных журналах, презентуются материалы экспериментальной деятельности на педагогических выставках, научно-практических конференциях, семинарах и т.д.)

Отметим, что в инновационную деятельность школы включаются все участники учебно-воспитательного процесса: не только педагоги, но и учащиеся, родители и представители общественности.

Поэтому план совместной деятельности предусматривает мероприятия различной направленности, и особое внимание преподаватели и студенты кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ» уделяют работе с учащимися школы:

разрабатываются и проводятся тренинги («Основы эффективного общения», «Мы вместе», «Тренинг по формированию позитивных жизненных целей», «Мир без конфликтов», другие); организуется работа школы волонтеров (учебные программы курсов: «Теоретические основы волонтерства», «Волонтерство как социальный феномен»).

ГОУ ЛНР «Белореченская средняя школа» осуществляет экспериментальную деятельность по проблеме «Формирование социально значимых качеств у обучающихся посредством кейс-технологий». Целью исследования является разработка и экспериментальная апробация методики применения кейс-технологии в формировании социально значимых качеств у обучающихся.

В ходе инновационной деятельности педагогическим коллективом совместно с преподавателями кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ» были разработаны методические рекомендации по конструированию кейсов.

Методические рекомендации по конструированию кейсов

Кейс-технология – это интерактивная технология обучения, направленная на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств *на основе анализа и решения проблемной учебной ситуации, представленной в виде кейса.*

Цель кейс-технологии – проанализировать проблемную учебную ситуацию (кейс), возникающую при конкретном положении дел, выработать практические решения проблемы,

оценить их и выбрать наиболее эффективное в контексте поставленной проблемы.

Кейс – это *проблемная учебная ситуация*, специально разрабатываемая на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях.

Структура кейса

Таблица 1

Типы кейсов

Типы кейсов	Создание проблемной ситуации	Подготовка кейса	Содержание кейса	Выбор итогового решения
Обучающий кейс (Case-stated method). <i>Stated-установленный, зафиксированный</i>	Педагог задает, определяет проблему	Педагог готовит кейс	Кейс содержит 2-3 готовых варианта решения по рассматриваемой проблеме	Обучающимся предлагается высказать свои мнения. В итоге педагог сам выбирает и обосновывает вариант, комментируя точки зрения обучающихся

<p>Аналитический кейс (Case-incident method). <i>Incident-присущий, свойственный, связанный</i></p>	<p>Педагог задает, определяет проблему</p>	<p>Педагог готовит кейс</p>	<p>Кейс содержит несколько вариантов (3-4) решения, некоторое количество инф. источников, дополнительный теоретический материал</p>	<p>Обучающиеся должны выбрать вариант решения, обосновать и аргументировать его, опираясь на материалы готового кейса</p>
<p>Эвристический кейс (Case-problem method). <i>Problem-проблема, проблемная ситуация</i></p>	<p>Педагог определяет проблему в общих чертах, обучающиеся конкретизируют проблему (для младших школьников в конкретизацию проблемы может также</p>	<p>Педагог готовит начальный кейс. Обучающиеся его дополняют, при необходимости</p>	<p>Кейс содержит некоторое количество информационных источников по рассматриваемой проблеме, может содержать некоторые варианты решений, иллюстрирующие примеры и</p>	<p>Обучающиеся должны выстроить собственное обоснованное решение, опираясь на материалы готового кейса. Обучающийся может проводить исследование проблемы. Возможно, для обоснования своей точки</p>

	осуществить педагог)		пр.	зрения, обучающиеся дополняют кейс новой информацией
--	----------------------	--	-----	--

Грамотно составленный кейс должен характеризоваться четко выраженными временной, сюжетной и разъяснительной составляющими:

Временная. Обучающийся, работающий с кейс-материалом, должен понимать в какой временной последовательности происходят события, изложенные в кейсе. Кейс-материал составляется в строгом соответствии с временной структурой (т.е. в кейсе четко изложена хронологическая последовательность событий).

Сюжетная. Наличие четкой сюжетной линии. Чем ярче будет представлена проблема, тем больший интерес она вызовет.

Разъяснительная. Изложенная в кейсе ситуация должна быть понятна читателю в мельчайших подробностях. Важно подробно освещать все моменты ситуации, которые требуют дополнительного разъяснения.

Структурные элементы кейса

1. Описание учебной ситуации.

Контекст ситуации: исходные (хронологические, исторические, др.) данные о ситуации, характеристика участников

ситуации, описание имеющихся ресурсов для решения задачи, выделение решений данной ситуации.

2. Вопросы или задания для работы с кейсом.

Перечень вопросов и заданий, выполнение которых приведет к решению ситуации. Важно выделить из предложенных заданий *ключевое задание*: «продукт, результат» решения ситуации (например, составить алгоритм выхода из ситуации, свод правил, памятку, инсценировать эффективный способ действия, т.д.).

3. Приложение. Теоретические сведения. Перечень информационных источников.

Дополнительный теоретический материал и список литературы для работы с кейсом.

Алгоритм конструирования кейса

Создание кейса осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом:

1. Сформулировать цель кейса.
2. Структурировать учебный материал кейса.
3. Подобрать дополнительный теоретический материал для работы с кейсом.

Формулирование цели кейса позволяет грамотно организовать деятельность обучающихся и осуществить ее руководство. Формулируя цель, педагог должен понимать для кого и чего пишется кейс, чему должны научиться обучающиеся, какие уроки они из этого извлекут, а также учитывать, что цель должна быть четко сформулированной, понятной, достижимой, проверяемой и конкретной.

Структурирование учебного материала кейса включает *описание проблемной учебной ситуации, ее решение и изложение заданий (вопросов) для работы с кейсом.*

Основное требование к проблемной учебной ситуации – это ее **истинность, достоверность и соответствие реальной жизни.**

Источники проблемных учебных ситуаций

Реальные события из жизни.

Большая часть кейсов может базироваться на местном материале. Учащиеся чувствуют себя увереннее, если они хорошо знают среду и контекст, в котором происходят события, описанные в кейсах, им значительно тяжелее обсуждать, например, американскую среду, поведение и мотивы американцев.

Художественная и публицистическая литература, произведения искусства.

Статистические материалы.

Данные материалы могут играть роль непосредственного инструмента для диагностики ситуации, в качестве материала для расчета показателей, которые наиболее существенны для понимания ситуации. Материалы могут быть размещены либо в самом тексте кейса, либо в приложении.

Научные статьи, монографии.

Научные публикации выполняют две функции:

- 1) выступают составляющими кейса,
- 2) включаются в список литературы, необходимой для понимания кейса.

Ресурсы интернета, другие.

Типы проблемных учебных ситуаций

Иллюстративные ситуации представляют собой описание события, причины его возникновения, процедуру его решения; служат иллюстрацией к той или иной теме. Цель обучающегося: оценить ситуацию в целом, провести анализ найденных решений, определить наиболее эффективное, используя при этом приобретенные теоретические знания и комментарий учителя, *запомнить алгоритм решения проблемы*. **Иллюстративные ситуации являются основой обучающих кейсов.**

Функциональные ситуации требуют от обучающегося знания теории вопроса; представляют собой описание события, причины его возникновения, имеют варианты решения ситуации. Как правило, в таких ситуациях заранее известно правильное решение, но оно не исключает наличия альтернативных, не менее привлекательных, решений. Особое внимание здесь уделяется *аргументации и степени доказательности выбранного решения*. Обосновывают свое решение учащиеся, основываясь на дополнительных материалах кейса. Цель обучающихся: проанализировать ситуацию, осуществить поиск эффективного решения, *обосновать свою точку зрения*. **Функциональные ситуации являются основой аналитических кейсов.**

Стратегические ситуации представляют собой описание реальной проблемной ситуации, которая имеет несколько эффективных решений, каждое из которых имеет право на существование. Чтобы найти эффективное решение учащиеся должны *самостоятельно поработать* с предложенными

информационными источниками, возможно провести исследование проблемы и выйти на ее решение. Цель обучающихся: *выявить и сформулировать проблему, найти эффективное решение проблемы. Стратегические ситуации являются основой эвристических кейсов.*

Конструирование заданий (вопросов) для работы с учебной ситуацией осуществляется с применением конструктора задач Л.С. Илюшина [5].

Таблица 2

Конструктор задач (Л.С. Илюшин)

<i>Ознакомление</i>	<i>Понимание</i>	<i>Применение</i>	<i>Анализ</i>	<i>Синтез</i>	<i>Оценка</i>
1. Назовите основные части...	8. Объясните причины того, что...	15. Изобразите информацию о... графически	22. Раскройте особенности...	29. Предложите новый (иной) вариант...	36. Ранжируйте... и обоснуйте...
2. Сгруппируйте вместе все...	9. Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы...	16. Предложите способ, позволяющий...	23. Проанализируйте структуру... с точки зрения...	30. Разработайте план, позволяющий (препятствующий)...	37. Определите, какое из решений является оптимальным для...
3. Составьте	10. Покажите связи,	17. Сделайте	24. Составьте	31. Найдите	38. Оцените

список понятий, касающихся...	которые, на ваш взгляд, существуют между...	эскиз рисунка (схемы), который показывает...	перечень основных свойств... , характеризующих... с точки зрения...	необычный способ, позволяющий...	значимость... для...
4. Расположите в определенном порядке ...	11. Постройте прогноз развития...	18. Сравните... и..., а затем обоснуйте...	25. Постройте классификацию... на основании...	32. Придумайте игру, которая...	39. Определите возможные критерии оценки...
5. Изложите в форме текста...	12. Прокомментируйте положение о том, что...	19. Проведите (разработайте) эксперимент, подтверждающий, что...	26. Найдите в тексте (модели, схеме и т.п.) то, что...	33. Предложите новую (свою) классификацию...	40. Выскажите критические суждения о...
6. Вспомните и напишите...	13. Изложите иначе (переформулируйте) идею о том, что...	20. Проведите презентацию...	27. Сравните точки зрения... и... на...	34. Напишите возможные (наиболее вероятный) сценарий развития	41. Оцените возможности... для...

				...	
7. Прочита йте самостоя тельно...	14. Приведите пример того, что (как, где)...	21. Рассчита йте на основани и данных о...	28. Выявите принципы , лежащие в основе...	35. Изложите в форме... своё мнение (понимани е)...	42. Проведите экспертиз у состояния ...

Пример конструирования заданий для работы с учебной ситуацией

«...Мы поселились на берегу океана в маленьком старом доме. Он отчаянно нуждался в ремонте. Среди прочего – не открывалось окно в моем кабинете. Пришёл плотник, починил раму, сменил подоконник. Когда он закончил работу, окно стало открываться, но погас свет. Приглашённый электромонтёр обнаружил, что в проводку был забит гвоздь, вызвавший короткое замыкание. Он поправил дело, лампы зажглись, но тут оказалось, что в итоге его возни оконное стекло треснуло. Явился стекольщик, сменил стекло, но умудрился изрядно исцарапать раму. Я позвал маляра, чтобы навести окончательный лоск. Теперь всё в порядке, объявил я, после чего выяснилось, что окно, покрашенное в закрытом положении, опять не открывается...» (из книги Лоуренса Дж. Питера «Принцип Питера или почему дела идут вкривь и вкось»)

Задания

(произвольный выбор ячеек «Конструктора задач»: 7 – 14 – 15 – 23 – 34 – 39)

7. ОЗНАКОМЛЕНИЕ. Прочитайте текст самостоятельно и составьте перечень операций (действий), которые выполняли работники.

14. ПОНИМАНИЕ. Приведите пример (не из текста) того, что результаты (отрицательные) работы одного человека могут создать проблемную ситуацию, которую должен будет решать другой.

15. ПРИМЕНЕНИЕ. Изобразите последовательность операций, производившихся с окном, в виде схемы.

23. АНАЛИЗ. Проанализируйте позицию Л. Питера с точки зрения выраженности в ней рационализма и прагматизма.

34. СИНТЕЗ. Напишите возможный наиболее вероятный сценарий продолжения сюжета.

39. ОЦЕНКА. Предложите возможные критерии оценки работы специалистов, приходивших в дом к Л. Питеру. Кейс должен быть укомплектован **дополнительным теоретическим материалом**, который поможет учащимся в анализе учебной ситуации и принятии обоснованного решения. Теоретический материал может иметь список информационных источников и иллюстрирующие примеры.

Таблица 3 - Организация учебного занятия с применением кейс-технологии

Этап	Действия педагога	Действия ученика
До занятия	<p>Подготавливает кейс.</p> <p>Подбирает теоретические сведения, вспомогательные материалы для работы учеников с кейсом.</p> <p>Разрабатывает сценарий занятия</p>	<p>Получает кейс, вспомогательный материал, список рекомендуемой литературы.</p> <p>Самостоятельно работает с кейсом</p>
Во время занятия	<p>Вовлекает обучающихся в анализ реальной ситуации кейса.</p> <p>Организует групповую работу.</p> <p>Руководит обсуждением кейса в группе (подгруппах), <i>обеспечивая учащихся дополнительными сведениями</i></p>	<p>Задаёт вопросы, углубляющие понимание кейса.</p> <p>Анализирует кейс.</p> <p>Разрабатывает варианты решения кейса.</p> <p>Слушает, что говорят другие</p> <p>Аргументирует свою точку зрения.</p> <p>Презентует групповое решение</p>
После занятия	<p>Оценивает работу учащихся</p> <p>Оценивает принятые решения и поставленные вопросы</p>	<p>Составляет письменный отчет об итогах занятия по данной теме</p>

В групповой работе педагог может использовать разные методы кейс – технологии: метод ситуационного упражнения (задачи), метод инцидента, метод игрового проектирования, метод дискуссии, метод ролевой игры, метод «мозговой атаки» или «мозгового штурма», другие.

Метод ситуационного упражнения (задачи) [6] заключается в том, что учащемуся предлагается текст с подробным описанием сложившейся ситуационной задачи, требующей решение. Иногда в тексте предлагаются уже осуществлённые действия, принятые решения и предлагается дать их оценку. Ситуационные задачи могут быть связаны с проблемами прошлого, настоящего и даже будущего времени.

Метод инцидента [7]. Этот метод отличается тем, что его цель – поиск информации для принятия решения самим обучающимся, и – как следствие – обучение его работать с информацией: сообщать её, систематизировать, анализировать. Обучающиеся получают краткое сообщение (в письменной или устной форме) об инциденте в какой-нибудь стране, организации. Для принятия обоснованного решения учащимся предлагается явно недостаточная информация, поэтому им необходимо разобраться в обстановке, определить, есть ли проблема и в чём она состоит, что надо делать, что нужно знать для того, чтобы принять то или иное решение.

Игровое проектирование [8]. Цель данного метода – процесс создания или совершенствования объектов. Например,

обучаемые получают задание разработать проект идеальной модели будущего: «Какой мы видим страну в 3000г.?». При этом проект должен представлять собой не загадочные фантазии, а выстроенную в виде конкретной разработки реальную картину будущего. Процесс конструирования перспективы несет в себе все элементы творческого отношения к реальности, позволяет глубже понять явления сегодняшнего дня, увидеть пути развития и совершенствования человеческой практики.

Метод дискуссия. Дискуссия – это публичное обсуждение или свободный вербальный обмен знаниями суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. Ее существенными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения спора, столкновение различных точек зрения, позиций, усиливает развивающие и воспитательные эффекты обучения, создает условия для открытого выражения участниками своих мыслей, позиций, обладает возможностью воздействия на установки ее участников.

Метод ролевой игры заключается в представлении вариантов поведения героев описанной ситуации. Например, возможно такое задание: «Представьте, что вы находитесь в «Галерее лиц» Ф.М. Достоевского. Каким лицом вы бы хотели в ней быть? Что бы вы ответили другим «экспонатам» Галереи на вопрос: «В чем смысл жизни?».

Метод «мозговой атаки» или «мозгового штурма» применяется и как инструмент поиска новых решений, и в качестве

важнейшего средства развития творческой активности обучающихся [9].

«Мозговая атака» или «мозговой штурм» включает в себя три фазы:

Первая фаза представляет собой вхождение в психологическую раскованность, отказ от стереотипности, страха показаться смешным и неудачником; достигается созданием благоприятной психологической обстановки и взаимного доверия, когда идеи теряют авторство, становятся общими. Основная задача этой фазы – помочь обучающимся успокоиться, создать доверительную атмосферу сотрудничества.

Вторая фаза – это собственно «мозговая атака», выработка идей; задача этой фазы – породить поток, лавину идей эффективного решения учебной ситуации.

Третья фаза представляет собой творческий анализ идей с целью поиска конструктивного решения проблемы.

Педагоги ГОУ ЛНР «Белореченская средняя школа» в соответствии с методическими рекомендациями создали банк кейсов, нацеленных на формирование социальных знаний и развитие социально значимых качеств у обучающихся.

Практика применения кейс-технологии [10] показала, что обучающиеся охотно выполняют кейсы, активно включаясь в групповую работу, зачастую, выходят за рамки задания, что способствует развитию и совершенствованию навыков эффективного общения, умений осуществлять поиск информации, самостоятельно принимать решения, проявлять инициативу и

ответственность. Использование кейс-технологии позволило заинтересовать и привлечь в учебно-воспитательную деятельность даже самых безынициативных обучающихся.

В ходе инновационной деятельности школы [11] осуществляется целенаправленное преобразование коллективом педагогической системы с целью улучшения ее способности достигать качественно более высоких результатов обучения и воспитания.

Таким образом, в процессе совместной деятельности кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «ЛГПУ» и экспериментальной школы (ГОУ ЛНР «Белореченская средняя школа») создается целостная система партнерства, которая направлена на повышение качества образования и инновационного развития общеобразовательной организации.

Литература:

1. Викторова, Л. Г. Инновационные процессы в образовании / Л. Г. Викторова // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 4-10.
2. Кларин, М. В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. В. Кларин. – М., 1994. – 42 с.
3. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. -М. : ИЧП «Издательство Магистр», 2000. – 224 с.

4. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.experiment-dom.ru/mdex.php?action=artide&id=2> (24.06.2023).
5. Илюшин, Л.С. Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся / Л.С. Илюшин // Уроки Лихачева: методические рекомендации для учителей средних школ / сост. О Е. Лебедев. – СПб.: «Бизнес-пресса», 2008. – С. 99 – 109.
6. Кисляков, П. А. Применение метода решения ситуационных задач в процессе формирования у студентов – будущих педагогов готовности к обеспечению социальной безопасности / П. А. Кисляков // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 10 (18). – С. 25.
7. Шюкрю, О. Виртуальный мир в образовании / О. Шюкрю // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2 (57). – С. 227-229.
8. Павлова, О. А. Использование игрового проектирования на семинарских занятиях в магистратуре по дисциплине «История и методология науки» (из опыта работы) / О.А. Павлова, А.В. Гузнова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 21 (101). – С. 820-822. – URL: <https://moluch.ru/archive/101/22918/> (дата обращения: 20.07.2023).

9. Измаилова, Э. А. Метод мозгового штурма / Э.А. Измаилова, Ю.А. Кузнецова // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2013. – № 2 (6). – С. 32-35.
10. Попова, С. Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади : учебное пособие для вузов / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 126 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-08773-4. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/514999> (дата обращения: 20.07.2023).
11. Прокудин, Ю.П. Инновационный потенциал учителя современной школы как фактор его профессионального мастерства / Ю.П. Прокудин, Т.Е. Милосердова // Дошкольное и начальное образование: современные проблемы и перспективы развития: материалы III Всерос. науч.-практ. конф., Тамбов, 2016. – С. 257-261.

Literatura:

1. Viktorova, L. G. Innovacionny`e processy` v obrazovanii / L. G. Viktorova // Innovacii v obrazovanii. – 2002. – № 2. – S. 4-10.
2. Klarin, M. V. Innovacionny`e modeli uchebnogo processa v sovremennoj zarubezhnoj pedagogike : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / M. V. Klarin. – M., 1994. – 42 s.

3. Slastenin, V. A. Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost' / V. A. Slastenin, L. S. Pody'mova. -M. : IChP «Izdatel'stvo Magistr», 2000. – 224 s.
4. Slobodchikov, V. I. Innovacii v obrazovanii: osnovaniya i smy'sl / V. I. Slobodchikov. – [E'lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.experiment-dom.ru/mdex.php?actyun=artide&id=2> (24.06.2023).
5. Ilyushin, L.S. Priemy` razvitiya poznavatel'noj samostoyatel'nosti uchashhixsya / L.S. Ilyushin // Uroki Lixacheva: metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej srednix shkol / sost. O E. Lebedev. – SPb.: «Biznes-pressa», 2008. – S. 99 – 109.
6. Kislyakov, P. A. Primenenie metoda resheniya situacionny`x zadach v processe formirovaniya u studentov – budushhix pedagogov gotovnosti k obespecheniyu social'noj bezopasnosti / P. A. Kislyakov // Sovremenny`e issledovaniya social'ny`x problem. – 2012. – № 10 (18). – S. 25.
7. Shyukryu, O. Virtual'ny`j mir v obrazovanii / O. Shyukryu // Mir nauki, kul'tury`, obrazovaniya. – 2016. – № 2 (57). – S. 227-229.
8. Pavlova, O. A. Ispol'zovanie igrovogo proektirovaniya na seminarских zanyatiyax v magistrature po discipline «Istoriya i metodologiya nauki» (iz opy`ta raboty`) / O. A. Pavlova, A. V. Guznova. – Tekst : neposredstvenny`j // Molodoj ucheny`j. – 2015. – № 21 (101). – S. 820-822. – URL: <https://moluch.ru/archive/101/22918/> (data obrashheniya: 20.07.2023).

9. Izmailova, E`. A. Metod mozgovogo shturma / E`. A. Izmailova, Yu. A. Kuzneczova // Modeli, sistemy`, seti v e`konomike, texnike, prirode i obshhestve. – 2013. – № 2 (6). – S. 32-35.
10. Popova, S. Yu. Sovremenny`e obrazovatel`ny`e texnologii. Kejstadi : uchebnoe posobie dlya vuzov / S. Yu. Popova, E. V. Pronina. – 2-e izd., ispr. i dop. – Moskva : Izdatel`stvo Yurajt, 2023. – 126 s. – (Vy`sshee obrazovanie). – ISBN 978-5-534-08773-4. – Tekst : e`lektronny`j // Obrazovatel`naya platforma Yurajt [sajt]. – URL: <https://urait.ru/bcode/514999> (data obrashheniya: 20.07.2023).
11. Prokudin, Yu.P. Innovacionny`j potencial uchitelya sovremennoj shkoly` kak faktor ego professional`nogo masterstva / Yu.P. Prokudin, T.E. Miloserdova // Doshkol`noe i nachal`noe obrazovanie: sovremenny`e problemy` i perspektivy` razvitiya: materialy` III Vseros. nauch.-prakt. konf., Tambov, 2016. – S. 257-261.

УДК 37.013.42

Рудь Мария Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент

кафедры начального образования,

директор Института педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

E-mail: maria-rud_73@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С СЕМЬЕЙ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема взаимодействия учителя начальных классов с семьей обучающихся с позиции социально-педагогического подхода, раскрываются существенные характеристики социально-педагогического подхода, принципы, регламентирующие использование данного подхода в исследовании, особенности учебно-воспитательного пространства на уровне микросоциума, доминирующие направления социально-педагогического подхода.*

***Ключевые слова:** подход, социально-педагогический подход, социализация, взаимодействие.*

Rud Maria Valentinovna,

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Director of the Institute of Pedagogy and Psychology,
Federal state budgetary educational institution of higher
education*

«Luhansk State Pedagogical University»

E-mail: maria-rud_73@mail.ru

SOCIO-PEDAGOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF THE INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH THE FAMILY

***Annotation.** The article deals with the problem of interaction of primary school teachers with the family of students from the position of the socio-pedagogical approach, reveals the essential characteristics of the socio-pedagogical approach, the principles governing the use of this approach in research, the features of the*

educational space at the microsocium level, the dominant directions of the socio-pedagogical approach.

Keywords: *approach, socio-pedagogical approach, socialization, interaction.*

Социально-педагогический подход как научно-теоретический подход к исследованию и решению современных научно-педагогических проблем взаимодействия личности и социальной среды разрабатывается на стыке общей и социальной педагогики. Он позволяет исследовать под педагогическим углом зрения проблемы различных сфер социальной практики.

Из современных российских ученых А.В. Мудрик одним из первых обосновал выделение социально-педагогического компонента в педагогической теории и практике, определив отличия «педагогического» от «социально-педагогического» [6].

Продолжая его логику, В.С. Торохтий резюмировал, что «суть социально-педагогического компонента заключается в использовании потенциальных возможностей социума для решения педагогических задач (разрешения проблем личности педагогическими средствами с помощью социума) или не использовании, а опоры только на наличные педагогические средства. В этом состоит существенное отличие социально-педагогического компонента от педагогического, что диктует необходимость изучения потенциала социума, формы и методы его использования» [15].

Следовательно, социально-педагогический подход – конкретно-научный принцип исследования проблем в системе

«личность–социальная среда», их взаимодействия как социального и педагогического явления.

То есть социально-педагогический подход – это, прежде всего, принципиальная гуманистическая позиция, нацеленная на повышение научной обоснованности, качества и эффективности социально-педагогической деятельности всех уровней по гармонизации взаимодействия человека и социальной среды [2].

Мы представляем социально-педагогический подход как совокупность научно-теоретических положений и организационно-практических мер, направленных на выявление характера воспитательного влияния социальной среды и обоснование условий активизации ее педагогического потенциала.

В первую очередь следует отметить существенное отличие социально-педагогического от других научных подходов, широко используемых в педагогических исследованиях в качестве методологических или теоретических оснований научного познания. Его специфика определяет сущность взаимодействия субъектов образовательной и воспитательной деятельности друг с другом и с социумом. Это взаимодействие характеризуется учётом воспитательных возможностей социальной сферы «путем включения человека в социально-значимую деятельность, в новые социальные отношения, формируя у него социальные потребности, развивая у личности социальные способности и устанавливая деловые взаимоотношения с социальными институтами» [9].

К числу основных понятий, которыми оперируют исследователи при использовании социально-педагогического

подхода, как правило, относят такие: социализация, взаимодействие личности и социума, социальное воспитание, социальная активность и др.

Кратко остановимся на содержании понятия *социализация* как основного. Научной литературы, раскрывающей его суть огромное множество и нет смысла их подробно излагать. Мы остановимся на формулировке социального педагога Л.В. Мардахаева, который определяет социализацию «как естественный, закономерный процесс социального развития, определяющий личностное становление человека, направленность и качественное самоизменение его социальности на протяжении всей его жизни» [5, с. 50].

Результатом социализации человека, по мнению автора, выступает такое интегративное свойство или личностное качество как социализированность, которая имеет свою, достаточно сложную и многостороннюю структуру и проявляется во всех сферах жизни человека.

Социально-педагогический подход ориентирован на формирование таких компонентов личности, которые с позиции этого подхода в максимальной степени направлены и характеризуют социализированность личности:

- «– мировоззренческий (усвоенность языка, взглядов, интересов, социальных ценностей, идеалов) – сфера познания;
- культурный (уровень и своеобразие культуры, проявляемый в правилах, нормах и шаблонах поведения) – сфера внутренней культуры;

– социороловой (усвоенность социальных ролей, навыков общения, самопроявления в среде жизнедеятельности) – сфера соответствия социальному статусу;

– эмоциональный (воспитанность чувств, определяющая отношения к миру вещей и явлений) – сфера эмоционального благополучия;

– опыт социального поведения (направленность и устойчивость опыта) – сфера повседневного самопроявления» [7].

Исследователи в области социологии воспитания, социальной педагогики в своём большинстве называют одной из причин современных проблем в социализации подрастающего поколения крайне слабую связь воспитательного процесса с социумом, его воспитательными возможностями.

По сути, такими умозаключениями признаётся доминирующая роль социума в воспитании детей и замкнутость, закрытость школьного образовательного пространства. Социально-педагогический подход нацеливает на интеграцию воспитательных возможностей различных социальных институтов и позволяет «выявить условия социализации человека на всех возрастных этапах его развития. В этом смысле возникает потребность разработки форм и методов взаимодействия с социумом, его потенциалом, привлекаемым для разрешения проблем социализации личности. Неизбежно возникает проблема использования понятия «взаимодействие» в социально-педагогической деятельности. Взаимодействие между субъектом и объектом обучения или воспитания, предполагает знание его

сущности, структуры и уровней развития, т.е. социологического знания. Без взаимодействия невозможен ни процесс социального обучения, ни процесс социального воспитания» [8]. Сказанное ориентирует нас на детальную разработку и характеристику в соответствии с социально-педагогическим подходом понятия «взаимодействие» между двумя субъектами педагогической деятельности – учителем начальных классов и семьей ученика.

Вторым по значимости термином, который выступает, на наш взгляд, основополагающим понятием исследуемого подхода является термин «социально-педагогический». Целый ряд исследователей и мы вполне соглашаемся с их позицией, считают, что этот термин выражает внутреннюю сущность и предназначение образования и воспитания как явления значимого и лично, и социально [1, 3, 12, 14].

С.В. Сальцева отмечает, что «реализация социально-педагогического подхода актуализирует гуманистические цели образования, главным направлением которого является формирование у обучающихся способов освоения и преобразования социальной среды, активизация внутреннего мира человека в соответствии с социально значимыми нормами, где человек признается высшей целью – ценностью общества. Обучающийся, как субъект педагогического процесса, оказывается всегда деятелен во времени и пространстве, в любом возрасте, условиях жизни, во взаимодействии со средой, и корректирует влияние различных воспитателей и социума, преобразуя их в соответствии со своими индивидуальными способностями. При

осознанном мотивированном включении в освоение и преобразование окружающей его действительности – мира предметов, процессов, явлений и отношений между людьми индивид (субъект), являясь существом социальным, получает успешное развитие» [9].

Как мы отмечали выше, важнейшей характеристикой социально-педагогического подхода выступают принципы как основные исходные положения, требования, правила, регламентирующие использование этого подхода в исследовании и практической образовательной и воспитательной ориентированности.

Специалисты выделяют ряд таких специфических принципов, которые мы кратко прокомментируем:

«– принцип культуросообразности, означающий максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, общества, страны, региона, в которых находится конкретное учебное заведение;

– принцип социумности предполагает решение задач профессиональной деятельности, социализации личности на основе взаимодействия с потенциалом социума, активной опоре на его педагогические возможности и ресурсы;

– принцип социального партнерства и сотрудничества при организации и управлении воспитательной деятельностью предполагает построение взаимодействия воспитателя и воспитуемого на основе объединения целей детей и взрослых,

организации обучения, взаимопонимания, взаимопомощи, взаимоподдержки и общей устремленности в будущее;

– принцип природосообразности, отражающий отношение к ребенку как к части природы (учет индивидуальных физических и психических особенностей), предполагающий воспитание ребенка в единстве и согласии с природой;

– принцип единства воспитания и деятельности означает, что благоприятным условием реализации целей воспитания является деятельность, а следовательно, воспитуемый обязательно включается в активную социально значимую деятельность: игры, спорт, искусство, учебу, социальные проекты, общественно полезный труд» [3, 10, 12, 14].

При всей значимости указанных принципов, мы для себя в качестве теоретической составляющей социально-педагогического подхода особо выделяем принцип *социумности*, это для нас вполне очевидно и закономерно, поскольку в самой формулировке анализируемого научного подхода присутствует термин «социально». Это означает не что иное, как принятие исходных идей социального характера образования и воспитания.

С другой стороны этот принцип регламентирует обязательное взаимодействие образовательных учреждений со всеми социальными институтами общества. Теоретически очень важно понимание того, что «социум – это многоуровневая сфера существования отдельных индивидов и групп людей, координирующих свои действия друг с другом по детально разработанным правилам, обязательствам взаимопомощи для

удовлетворения фундаментальных желаний человека, его потребностей в безопасности и помощи в случае нужды в процессе его социализации» [10].

Ключевым понятием социально-педагогического подхода выступает педагогически ориентированное взаимодействие названных различных социальных институтов и субъектов воспитательного пространства.

Как показывает анализ позиций исследователей феномена «воспитательное пространство» сегодня пока нет однозначного определения этому понятию в силу его многомерности, так как оно объединяет много составляющих – природных, социальных, культурных, информационных, образовательных.

В теоретическом плане, опираясь на социально-педагогический подход, для нас важно исходить из того, что «каждое воспитательное пространство специфично, неповторимо и уникально как и личность каждого воспитанника, однако в ней проявляется общее и особенное, также как в индивидуальном развитии человека проявляются законы психофизиологического роста. Поэтому возможно абстрагирование от конкретного, реального опыта территории и выделение самого понятия «воспитательное пространство» как социально-педагогической категории, отражающей типическое явление педагогической реальности» [4].

В целом анализ различных позиций исследовательских проблем воспитательного пространства с точки зрения социально-педагогического подхода позволяет нам выделить формирующее

толкование этого пространства в контексте цели, теоретических установок и задач нашего исследования.

Во-первых, цель создания и функционирования воспитательного пространства является конструирование открытости образовательно-воспитательной среды, где осуществляется свободное естественное социальное воспитание ребенка как процесс формирования личностных жизненных установок и позиций, нравственного отношения ко всем субъектам и формам жизнедеятельности.

Во-вторых, основой развития воспитательного пространства является социально-педагогическое взаимодействие, как на уровне индивидуальных субъектов, так и на уровне социальных институтов. Успешность такого взаимодействия в полной мере зависит от его характера, т. е. оно должно быть равноправным (субъект-субъектным) и от уровня организации – сотрудничеством, партнёрством, содружеством.

В-третьих, одним из основных проблем формирования целостного воспитательного пространства является до сих пор не изжитый социально-воспитательный стереотип, где семья в понимании школы является «помощником» учителя в работе с детьми, а школа с позиции семьи не должна «вмешиваться» в семейное воспитание. Только его полное устранение через реальное признание семьи как ведущего социального институт воспитания, а школы как основного организатора обучения детей и инициатора в создании социально-педагогического взаимодействия решит эту проблему [8].

Проводимый нами анализ показывает, что в педагогической науке и практике идёт активный процесс переосмысления феномена семейного воспитания и той роли, которую должна играть семья в современных условиях.

Результаты такого переосмысления представлены в новой социально-педагогической парадигме семейного воспитания, сформированной в Институте социальной педагогики РАО в ходе опытно-экспериментальных работ и фундаментальных исследований последних лет.

Новая парадигма выстроена на двух основаниях: первое основание заключается в том, что семейное воспитание носит четко выраженный социально-педагогический характер; второе основание определяет семью «главным социальным институтом воспитания, от жизнеспособности которого зависит не только эффективность взаимодействия различных институтов социальной среды в образовании и воспитании подрастающего поколения, но и в целом поступательное движение страны, успешность строительства гражданского общества» [13].

В обобщенном виде сущность новой социально-педагогической парадигмы семейного воспитания сформулирована авторами в нескольких тезисах.

Эти тезисы изложены полностью в научной литературе, поэтому обозначим только их основные идеи в контексте социально-педагогического подхода:

1. Поскольку семейное воспитание является частью воспитательного пространства и ведущим социальным институтам

воспитания, основой его воспитательной жизнедеятельности стало равноправное взаимодействие со всеми субъектами воспитательного пространства.

2. Полисубъектный характер семейного воспитания как направленная ориентация на всестороннее взаимодействие со всеми субъектами воспитательного пространства с акцентом на развитие сотрудничества и партнёрства.

3. Направленность на сплоченность и стабильность внутрисемейного социума.

4. Формирование педагогической культуры родителей как основы функционирования семьи как института социального воспитания.

5. Чёткое осознание трёхуровневого воспитательного пространства семьи: ближайший круг – семья; средний круг – школа, учреждения культуры и спорта; дальний – инфраструктура города, посёлка [16].

Названные тезисы, составляющие ядро социально-педагогической парадигмы семейного воспитания, являются для нас важнейшим теоретическим основанием для решения задач нашего исследования, связанных с социально-педагогическим взаимодействием учителя начальных классов с семьей.

Включение семьи в новые виды социальной деятельности, связанной с воспитанием и обучением своего ребенка в начальной школе, чрезвычайно важно, так как практического опыта и навыков в преодолении новых проблем у них нет. Взаимодействуя с учителем, другими родителями, в совместной работе они

приобретают новый социальный опыт. Включившись по инициативе педагога, при поддержке других семей в мероприятия воспитательной направленности, родители учащихся развивают свою педагогическую культуру, пополняют свой воспитательный баланс, учатся эффективно решать проблемы воспитания своих детей.

Привлечение семей к различным видам социально-педагогической деятельности не является для учителя самоцелью. Нет такой семьи, которой были бы безразличны учебные успехи их детей. К сожалению, зачастую на этой заинтересованности и заканчивается их участие в их учёбе. Обучение же с другими родителями, обмен информацией личным опытом оказания помощи ребёнку стимулирует их более активное участие в учебных делах своего ребёнка [11].

В.С. Торохтий пишет: «Учитывая тот факт, что любые виды социальных отношений обладают определённым воспитательным потенциалом, классный руководитель использует такие их составляющие, как социальные роли, права и обязанности, нормы взаимоотношений для формирования у отдельных членов семьи достаточного уровня знаний, навыков, умений, да и личностных качеств, значимых для обеспечения процесса социализации их ребёнка в данной образовательной среде» [15].

В целом же эти четыре основных направления, в которых реализуется социально-педагогический подход, объединяют в себе деятельность учителя начальных классов по налаживанию, становлению и развитию педагогически целесообразного

взаимодействия с семьями учащихся как равноправных субъектов социализации детей.

Таким образом, социально-педагогический подход определяет ориентиры образовательной политики как целенаправленной системы деятельности субъектов по претворению в жизнь согласованных общенациональных, государственных и личностных потребностей при взаимодействии школы с семьёй, обеспечивает глубокое осмысление и ответственный выбор перспективных социальных целей и культуросберегающих моделей социального взаимодействия учителя начальных классов с семьёй. В контексте раскрытой проблемы социально-педагогический подход – это совокупность научных идей, взглядов, установок, составляющих как содержание современной социально-педагогической парадигмы семейного воспитания, так и характер взаимодействия общеобразовательных организаций с семьёй.

Литература:

1. Абрамовских, Н.В. Сущность и особенности социально-педагогической деятельности / Н.В. Абрамовских // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 9–15.
2. Гайсина, Г. И. Социально-педагогический подход в педагогическом исследовании: содержательные характеристики и принципы реализации // КПЖ, 2017. – №4 (123). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedago>

gicheskiiy-podhod-v-pedagogicheskom-issledovanii-soderzhatelnye-harakteristiki-i-printsipy-realizatsii (дата обращения: 19.05.2023).

3. Иванов, А. В. Социальная педагогика: Учебное пособие / А. В. Иванов и др. ; под общ.ред. проф. А.В. Иванова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков иК», 2013. – 424 с.
4. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е. В. Коротаевой / Е. В. Коротаева // Пед. образование в России. – 2016. – № 2. – С. 195–199.
5. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Полный курс : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся на гуманитар. фак. / Л. В. Мардахаев. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2011. – 797 с.
6. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для обучающихся по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» / А.В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2013. – 239 с.
7. Попов, Л.Н. Систематизация методологических принципов (подходов) педагогики / Л.Н. Попов // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С. 15–21.
8. Рудь М.В. Критерии сформированности профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся // Образование Луганщины: теория и практика, 2022. – № 6 (31). – С. 7–11.

9. Сальцева С.В. Феноменология социально-педагогического подхода в образовании / С.В. Сальцева. // Ключевые проблемы современной науки. / Материалы 8-ой международной научно-практической конференции. Педагогические науки. Социальная педагогика, ГОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», – Том 6, 2012 – С. 10–11.
10. Сальцева С.В. Социум и школьник: методология педагогического исследования взаимодействия: монография / С.В. Сальцева, С.Н. Жданова. – М.: Изд-во УРАО, 2010. – 185 с.
11. Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов : учеб.-метод. пособие / под ред. О. И. Щекиной. – СПб. : СПб АППО, 2013. – 90 с.
12. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
13. Социально-педагогический подход в образовании: воплощение наследия А.С. Макаренко в современных социальных проектах [Текст] : сборник научных трудов Всероссийской с международным участием конференции (Екатеринбург, 29 марта 2019 г.) / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. М.В. Богуславский, Т.С. Дорохова ; – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 356 с.
14. Современные методологические подходы к исследованию педагогических процессов / О.Л. Осадчук, Е.Г. Галянская //

Научный журнал. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – Омск, 2016. – № 3 (часть 3) – С. 463–467.

15. Торохтий В.С. Психология социально-педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. Электронный журнал. – 2010. – № 5. – С. 56–71. – Режим доступа: URL: <http://www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885/>
16. Целамов, Р. Р. Социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы в формировании современной личности (теоретико-методологический аспект) / Р. Р. Целамов, В. Н. Гуров, Д. В. Гуров // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 124–125.

Literatura:

1. Abramovskix, N.V. Sushhnost' i osobennosti social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti / N.V. Abramovskix // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2009. – № 102. – S. 9–15.
2. Gajsina, G. I. Social'no-pedagogicheskij podxod v pedagogicheskom issledovanii: soderzhatel'ny'e karakteristiki i principy` realizacii // KPZh, 2017. – №4 (123). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskij-podhod-v-pedagogicheskom-issledovanii-soderzhatelnye-harakteristiki-i-printsipy-realizatsii> (data obrashheniya: 19.05.2023).

3. Ivanov, A. V. Social'naya pedagogika: Uchebnoe posobie / A. V. Ivanov i dr. ; pod obshh.red. prof. A.V. Ivanova. – M. : Izdatel'sko-torgovaya korporaciya «Dashkov iK», 2013. – 424 s.
4. Korotaeva, E. V. Pedagogika vzaimodejstvij v obrazovatel'nom prostranstve: nauchnaya shkola E. V. Korotaevoj / E. V. Korotaeva // Ped. obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 2. – S. 195–199.
5. Mardaxaev, L. V. Social'naya pedagogika. Polny`j kurs : ucheb. dlya studentov vy`ssh. ucheb. zavedenij, obuchayushhixsya na gumanitar. fak. / L. V. Mardaxaev. – 5-e izd., pererab. i dop. – M. : Yurajt, 2011. – 797 s.
6. Mudrik, A. V. Social'naya pedagogika : ucheb. dlya obuchayushhixsya po napravleniyu podgotovki 050400 «Psixologo-pedagogicheskoe obrazovanie» / A.V. Mudrik. – 8-e izd., ispr. i dop. – M. : Akademiya, 2013. – 239 s.
7. Popov, L.N. Sistematizaciya metodologicheskix principov (podxodov) pedagogiki / L.N. Popov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2012. – № 1. – S. 15–21.
8. Rud` M.V. Kriterii sformirovannosti professional'noj gotovnosti budushhego uchitelya nachal'ny`x klassov k social'no-pedagogicheskomu vzaimodejstviyu s sem`yami uchashhixsya // Obrazovanie Luganshhiny': teoriya i praktika, 2022. – № 6 (31). – S. 7–11.
9. Sal`ceva S.V. Fenomenologiya social'no-pedagogicheskogo podxoda v obrazovanii / S.V. Sal`ceva. // Klyuchevy`e problemy` sovremennoj nauki. / Materialy` 8-oj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pedagogicheskie nauki. Social'naya

- pedagogika, GOU VPO «Orenburgskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet», – Tom 6, 2012 – S. 10–11.
10. Sal`ceva S.V. Socium i shkol`nik: metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya vzaimodejstviya: monografiya / S.V. Sal`ceva, S.N. Zhdanova. – M.: Izd-vo URAO, 2010. – 185 s.
 11. Sem`ya i shkola: problemy` i puti vzaimodejstviya v usloviyax realizacii novy`x standartov : ucheb.-metod. posobie / pod red. O. I. Shhekinoy. – SPb. : SPb APPO, 2013. – 90 s.
 12. Serikov, V. V. Obrazovanie i lichnost`. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskix sistem / V.V. Serikov. – M. : Logos, 1999. – 272 s.
 13. Social`no-pedagogicheskij podxod v obrazovanii: voploshhenie naslediya A.S. Makarenko v sovremenny`x social`ny`x proektax [Tekst] : sbornik nauchny`x trudov Vserossijskoj s mezhdunarodny`m uchastiem konferencii (Ekaterinburg, 29 marta 2019 g.) / Ural. gos. ped. un-t ; nauch. red. M.V. Boguslavskij, T.S. Doroxova ; – Ekaterinburg : [b. i.], 2019. – 356 s.
 14. Sovremenny`e metodologicheskie podxody` k issledovaniyu pedagogicheskix processov / O.L. Osadchuk, E.G. Galyanskaya // Nauchny`j zhurnal. Mezhdunarodny`j zhurnal prikladny`x i fundamental`ny`x issledovanij. – Omsk, 2016. – № 3 (chast` 3) – S. 463–467.
 15. Toroxtij V.S. Psixologiya social`no-pedagogicheskoy deyatel`nosti [E`lektronny`j resurs] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. E`lektronny`j zhurnal. – 2010. – № 5. – S. 56–71. – Rezhim dostupa: URL: <http://www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885/>

16. Celamov, R. R. Social`no-pedagogicheskoe vzaimodejstvie sem`i i shkoly` v formirovanii sovremennoj lichnosti (teoretiko-metodologicheskij aspekt) / R. R. Celamov, V. N. Gurov, D. V. Gurov // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. – 2019. – № 5 (78). – S. 124–125.

УДК 378.364.4

Удовенко Юлия Михайловна,
*ассистент кафедры социальной работы,
Луганский государственный педагогический университет
г. Луганск
E-mail: kaf_soc_rab@lgpu.org*

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ
РАБОТНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ
ПОЗИЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С КЛИЕНТАМИ
ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

***Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические подходы к проблеме формирования у будущих социальных работников эмоционально-нравственной позиции социальных работников во взаимодействии с клиентами пожилого возраста; анализируются проблемы пожилых людей, уточняются и даются определения «пожилые люди», «взаимодействие» и «эмоционально-нравственная позиция». Автор раскрывает эмоциональную составляющую деятельности социального работника, показывает, что его нравственная позиция объединяет три составляющих, среди которых нравственные знания, нравственные убеждения и нравственные потребности.*

Ключевые слова: пожилые люди; социальная работа с пожилыми людьми; взаимодействие; положительные эмоции; этика социальной работы; эмоционально- нравственная позиция.

Udovenko Yulia Mikhailovna,
*Assistant of the Department of Social Work,
Lugansk State Pedagogical University,
Lugansk
E-mail: kaf_soc_rab@lgpu.org*

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMING AN EMOTIONAL AND MORAL POSITION IN FUTURE SOCIAL WORKERS IN INTERACTION WITH ELDERLY CLIENTS

Annotation. *The article discusses theoretical approaches to the problem of forming the emotional and moral position of social workers in future social workers in interaction with elderly clients; analyzes the problems of elderly people, clarifies and defines «elderly people», «interaction» and «emotional and moral position». The author reveals the emotional component of the social worker's activity, shows that his moral position combines three components, including moral knowledge, moral beliefs and moral needs.*

Keywords: *elderly people; social work with elderly people; positive emotions; ethics of social work, emotional and moral position.*

Пожилые люди – одна из наименее защищенных социальных групп, которая нуждается в поддержке и помощи со стороны общества и государства. Изменения социального статуса человека в пожилом возрасте, вызванные прежде всего прекращением активной трудовой деятельности, трансформацией ценностных

ориентиров, образа жизни, общения, а также возникновением различных трудностей как в социальной, так и в психологической адаптации к новым условиям, обуславливают необходимость разработки и внедрения специфических подходов, форм и методов социальной работы с пожилыми людьми. Это невозможно без сформированной эмоционально-нравственной позиции социальных работников во взаимодействии с клиентами пожилого возраста.

Под разным ракурсом в отечественной научной литературе описываются результаты исследований социальной работы с пожилыми людьми. Начиная с 90-х гг. ученые проявляют интерес к проблеме социализации и адаптации людей старшего возраста, среди них работы Н.В. Гудкова, В.В. Куценко, С.Г. Марковкиной и др.

В.Г. Бочарова, Н.Ф. Дементьев, А.А. Покручина, М.В. Фирсов, Е.И. Холостова, В.В. Хухлина, С.А. Шеденкова, З.А. Янкова, Р.С. Яцемирская проводят исследования эффективности работы с пожилыми людьми социальных служб и указывают на невысокую способность государственных социальных служб в нынешних политических и социально-экономических условиях охватить все аспекты социальной политики.

Существует ряд работ В.Г. Бочаровой, М.Г. Галагузовой, Н.П. Клушиной, Т.В. Мухаметзяновой, Н.В. Масловой, В.А. Слостениным, Б.Ю. Шапиро, Н.Б. Шмелевой и др., посвященных многоаспектному изучению отечественной системы профессиональной подготовки специалистов социальной работы.

Все же, несмотря на большое количество фундаментальных трудов отечественных ученых, раскрывающих разные аспекты социальной работы с пожилыми людьми, проблема высококвалифицированных кадров, способных подходить к этой деятельности с эмоционально-нравственной позиции понимания и осознания множества психологических, этических проблем, возникающих у пожилых людей, по-прежнему считается острой.

Современные исследователи М.Д. Александрова, Б.Г. Ананьев, В.М. Васильчиков, Т.В. Карсаевская, И.И. Мечников, Н.Н. Сахук, Э. Россет, Е.И. Холостова, Д.Ф. Чеботарев, А.Т. Шаталов, В.А. Ядов, Н.П. Щукина, Р.С. Яцемировская, рассматривая профессиональную деятельность социальных работников с пожилыми людьми в России, оценивают их самовосприятие с позиции системы дифференцированного подхода социального статуса пожилых людей, психологических проблем данного возрастного периода этой социальной группы.

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме формирования у будущих социальных работников эмоционально-нравственной позиции во взаимодействии с клиентами пожилого возраста показывает, что процесс подготовки будущих социальных работников должен основываться на знаниях особенностей процессов старения, которые при определенных условиях могут быть замедлены или даже индивидуально преодолены на длительный период времени. Это может происходить на эмоционально-психологическом уровне социального восприятия старости в той микросреде, в которой находится конкретный

человек, на уровне оценки его социального статуса в определенной среде, на уровне индивидуальной автономии. Основную роль в замедлении старения может сыграть адаптация к новому социальному статусу, грамотно сопровождаемая специалистами-профессионалами, среди которых социальный работник занимает одно из центральных мест, формирование положительных эмоций к физиологическим и психическим изменениям и самоформирование активного и позитивно заинтересованного отношения человека к изменяющимся условиям социокультурной среды [1].

Анализ мнений научного сообщества, занимающегося проблемами социальной работы с пожилыми людьми, показывает, что положительная эмоционально-нравственная позиция по отношению к пожилым людям влияет на их психологическое состояние. Это подтверждают российские исследователи, которые находят много путей стабилизации психологического состояния пожилых людей, формирующегося в эмоционально положительном взаимодействии с социальными работниками. Авторы научной литературы (А.Д. Гонеев, С.И. Змеев, А.А. Лабейкин, Г.А. Ключарев, Т.М. Кононыгина, А.Ф. Колесникова, В.А. Фокин и др.) считают необходимым организовывать и развивать сеть учреждений социального обслуживания граждан пожилого возраста, внедряющих инновационные формы работы с пожилыми людьми. Одной из таких форм работы может быть образование людей третьего возраста. Содержание образования и самообразования пожилого

человека должно иметь акмеологическую сущность и строиться с позиций комплексного учета андрагогического и институционального подходов [2].

Социальная работа – вид профессиональной деятельности, оказание негосударственной, а так же государственной поддержки человеку в целях обеспечения культурного, социального и материального уровня его жизни, предоставления индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц.

Социальная работа строится на понимании эмоциональных, психопатологических, соматических, морально–этических трудностей, возникающих у пожилых людей. Клиентами социальной работы являются все граждане, попавшие в трудную жизненную ситуацию, из которой они не могут выбраться самостоятельно. Основными клиентами являются пожилые люди.

Работа с пожилыми людьми основана в первую очередь на уважении к их возрасту, терпимости к их принципам и убеждениям, жизненным установкам и ценностям. Социальная работа нацелена на активизацию личностного потенциала пожилого человека, на передачу самым пожилым ответственности за свою жизнедеятельность и формирование положительного образа старения как в самих пожилых, так и в обществе в целом, что способствует оптимизации и гармонизации социальных отношений, т.е. реализации основной задачи социальной работы.

В настоящее время социальная работа с пожилыми людьми строится не только на философии предоставления льгот и привилегий, но и на гуманистических, демократических

представлениях о свободном лице пожилого человека, который имеет свои права, которые закреплены в нормативных документах.

Старение населения является одной из самых сложных и многогранных проблем современности. Такие проблемы решаются не сразу, а только на основе выверенной государственной социальной политики в отношении граждан старшего поколения. На уровне субъектов Российской Федерации и муниципалитетов многое делается, чтобы улучшить положение пожилых людей. Социальная работа с пожилыми гражданами находится сейчас на таком этапе развития, когда речь идет не об увеличении количества учреждений или росте количества отдельных социальных служб, оказывающих социальные услуги, а о предоставлении услуг, по-настоящему востребованных пожилыми, учитывающими их особенности и потребности.

Согласно определению И.В. Гурьяновой, пожилые люди – это группа, заключающая в себе индивидов с разнообразными проблемами, от относительно здоровых и крепких до глубоких пожилых людей, отягощенных недугами. Она включает выходцев из разных социальных слоев, с разным уровнем образования, квалификацией и интересами [3].

В толковом словаре Ожегова «пожилой» определяется как «начинающий стареть, немолодой» (Толковый словарь С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - 1949-1992), Д.Н. Ушакова – «уже не молодой, с признаками приближающейся старости» (Толковый словарь Ушакова / Д.Н. Ушаков. – 1935 1940), в справочнике Басова дается свое определение: «...пожилые люди

– поколение людей старшего возраста, обладающие возрастной уникальностью, только ему одному присущим опытом, образом жизни» [4, с. 78], словарь-справочник по социальной геронтологии, раскрывающий несколько теорий старения, так определяет феномен старения: «Старость – это «поле битвы» за сохранение прежнего стиля жизни, вопреки неизбежным ролевым изменениям» [5, с. 197.]

Пожилые люди – быстро растущая социально-демографическая группа, составляющая пятую часть населения страны. В соответствии с классификацией Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) к пожилым людям относятся люди в возрасте от 60 до 74 лет, к старшим – в возрасте 75 – 89 лет, к долгожителям – людей в возрасте 90 лет и старше. В соответствии с документами ООН и Международной организации труда (МОТ) пожилыми считаются лица в возрасте 60 лет и старше. Именно этим данным, как правило, руководствуются на практике, хотя возраст выхода на пенсию в большинстве развитых стран – 65 лет (в России – 65 и 60 лет соответственно для мужчин и женщин) [6].

Пожилые люди – женщины и мужчины, как правило, отошедшие от активного участия в трудовой деятельности или достигшие пенсионного возраста, чаще и то и другое. Термин «пожилые люди» можно заменить другим, в частности «третий возраст». Существуют проблемы с определением, когда человек становится пожилым. Социальные, культурные, экономические и медицинские факторы действуют на пожилых людей по-разному.

Люди третьего возраста испытывают кризисное состояние из-за того, что разрушен их прежний образ жизни, ему на смену пришел качественно новый, который они не всегда готовы принять. От того, какие эмоционально-ценностные ориентиры у них сформированы, зависит выбор нового образа жизни, восприятие своей экономической обеспеченности, состояния здоровья, социального благополучия.

Исследуя вопросы старения, ученые отмечают частое развитие у лиц пожилого и старческого возраста негативного восприятия среды и характера межличностных отношений [7]. Внешне это воспринимается как погружение пожилого человека в мир своих мелких личностных проблем, развитие депрессивных состояний, недовольство природой и характером родственных отношений, взаимоотношениями с бывшими коллегами, соседями, приятелями, друзьями. Причиной подобных настроений наиболее часто является потеря веры в свою общественную значимость, целей и идеалов прежней жизни, снижение физических возможностей и способности адекватно противостоять различным экстремальным ситуациям.

К особым проблемам людей пожилого возраста, следует отнести одиночество. В словаре социального педагога и социального работника дано следующее определение: «Одиночество – вынужденное или добровольно предпринимаемое ограничение связей с социумом, ближним и дальним социальным окружением или психологическое переживание состояния отрешенности от внешнего мира, способ духовного «созревания»

личности» [8]. В настоящее время проблема одиночества пожилых людей актуальна тем, что по существу она имеет социально-психологический смысл. Ученые считают, что эмоционально-нравственная позиция социального работника, его высокий профессионализм наиболее эффективно поможет в решении этой проблемы. В мировой практике социальной работы наметилась тенденция в переводе пожилого человека из позиции объекта социальной работы в ее субъект [9].

На основе теоретического анализа и сопоставления точек зрения различных исследователей социальная работа с пожилыми людьми определена как особый и осуществляемый профессионально подготовленными специалистами процесс практической деятельности, гуманистически направленной на действенное разрешение индивидуальных проблем пожилых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Особенностями этой деятельности можно назвать проявление в любой, самой экстремальной ситуации, положительных эмоций, которые, по мнению многих ученых, являются качественной характеристикой профессионализма социального работника.

Так, А.И. Панов, определяя сущность содержания социальной работы, обращает внимание на эмоциональную составляющую деятельности социального работника:

– оказание помощи отдельному человеку или группе, попавшей в трудную жизненную ситуацию через поддержку, посредством консультирования, коррекции, реабилитации, патронажа и других социальных форм;

– актуализация потенциала самопомощи лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации;

– целенаправленное влияние социальной работы на формирование и реализацию социально-экономической политики государства на всех уровнях с целью обеспечения социально здоровой среды жизнеобитания, жизнедеятельности человека, создания условий для поддержки людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [10].

Социальному работнику, оказывающему помощь пожилым людям, имеющим эмоциональную нестабильность, нужно иметь высокий уровень эмоционально-профессионального самообладания. В своем диссертационном исследовании О.А. Казакова отмечает: «Специалисту социальной работы, по роду своей деятельности вовлеченному в длительное напряженное общение с людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, свойственны эмоциональные перегрузки, приводящие к изменениям в мотивационной сфере, разочарованию в профессии, к общей деформации личности» [11, с. 76]. Из этого следует, что, чтобы справиться с этими нагрузками, формированию эмоциональной сферы социального работника нужно уделять внимание еще во время обучения в вузе.

Чтобы достичь внутренней мотивации на выражение положительных эмоций в любой, даже самой сложной, ситуации, А.К. Маркова затрагивает аспекты профессионализма социального работника, связанные с морально-нравственным отношением

специалиста к труду, его ценностными ориентациями, вкладываемыми в труд [12].

Социальное взаимодействие в социальной работе – это универсальная форма межличностного общения, основанного на процессе взаимного развития, изменений, направленных на решение широкого спектра проблем, связанных с процессами окружающей действительности, на реализацию причинно-следственных связей, разрешение сложной жизненной ситуации клиента.

В.А. Климов, рассматривая профессию социальной работы как взаимодействие «человек – человек», среди важных качеств специалиста выделяет необходимость «душеведческой направленности ума» [13, с. 186]. Развивая мысль о профессионализме социального работника как о позиции нравственности, В.А. Цвык подчеркивает наиболее важную, по его мнению, грань профессионализма, называя ее ценностной составляющей. Он высказывает мысль о том, что профессионализм выступает в трех аспектах: индивидуальном (врожденном, личностном), социальном (складывающимся в основе профессиональной деятельности и нравственном (определяющим уровень развития самосознания) [14].

Э.Ф. Зеер связывает осознанный профессиональный оптимизм с профессиональной позицией личности [15].

Как отмечает Д.С. Беседова, «Социальная работа – это вид профессиональной деятельности, где на первый план выходят личностные качества специалиста, которые определяют уровень

эффективности работы, а профессиональные знания и навыки являются содействующим звеном» [16].

В основе профессиональной нравственности лежат этические нормы социального работника, который, по мнению Ж.В. Бойко, должен:

- твердо стоять на ценностных позициях и умело проводить их в жизнь;
- быть человеком общительным, имеющим коммуникативные навыки общения с разными людьми;
- тактичным человеком, соблюдающим конфиденциальность, деликатным в вопросах, затрагивающих личные стороны жизни;
- решительным человеком, способным быстро принимать правильные решения в трудных ситуациях;
- эмоционально устойчивым человеком, готовым в любых условиях выполнять профессиональный долг, не теряя доброжелательности и самообладания [17].

Анализ научной литературы показывает, что нравственная позиция объединяет три составляющих [18; 19]:

- нравственные знания, которые социальный работник получает во время обучения в вузе, изучая проблемы клиентов на практике, знакомясь с жизнью общества и усваивая общественную мораль на протяжении всей жизни;
- нравственные убеждения – система морально-этических взглядов, которыми руководствуется социальный работник в своей профессиональной деятельности;

– нравственные потребности – нравственное саморазвитие, желание стать субъектом деятельности или развиваться в этом направлении, находить способы помогать людям.

Итак, анализ научной литературы показывает, что эмоциональная составляющая характеризует высокий уровень и качество профессиональной деятельности специалиста как осознанно владеющего своими эмоциями специалиста, в то же время нравственная составляющая личности в определенной степени является стержневой позицией профессионала.

Следовательно, эмоционально-нравственная позиция – это осознанная установка на осуществление эффективной высокопрофессиональной деятельности, основывающаяся на высоких морально-этических принципах и являющаяся одной из движущих сил профессионального развития личности социального работника.

Эмоционально-нравственная позиция социального работника должна строиться на саморегуляции личности и функционировании ее сознания, включая в себя механизмы нравственного развития личности. Именно эмоциональные явления, сфера переживаний могут выступать наиболее тонкими информативными показателями, индикаторами разнообразных изменений и противоречий в процессе развития личности профессионала. Н.А. Корниенко предполагает, что как позитивные эмоции и чувства, так и негативные (гнев, тревога, неудовлетворенность и др.) являются одной из движущих сил нравственного развития личности [20].

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы по проблеме формирования у будущих социальных работников эмоционально-нравственной позиции во взаимодействии с клиентами пожилого возраста позволил обозначить основные определяющие рассматриваемой проблемы, среди которых пожилой возраст и его проблемы, а также эмоционально-нравственная позиция как индикатор профессионализма социального работника.

Литература:

1. Гуслова, М. Н. Организация и содержание работы по социальной защите престарелых и инвалидов: моногр. / М.Н. Гуслова. – М.: Academia, 2021. – 240 с.;
2. Мальцева, Т.Е. Акмеологическая сущность социальной работы, научные труды: (тезисы сообщения научной конференции) / Т.Е. Мальцева // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию кафедры воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена / Отв. ред. Е.И. Бражник, С.В. Кривых, Н.Н. Суртаева. – СПб.: Изд -во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 533 с. – С. 142-149.
3. Гурьянова, И.В. Подготовка специалистов по социальной работе к работе с пожилыми / И.В. Гурьянова, Н.В. Сычкова // Актуальные психологические проблемы становления личности в современном мире: матер. III Все-рос. науч.-практ. конф. – Магнитогорск : МаГУ 2015. – 30 с.

4. Басов, Н.Ф. Социальная геронтология. Словарь – справочник / Н.Ф. Басов. – М.: – 2000.
5. Словарь-справочник по социальной геронтологии / М-во образования Рос. Федерации. Самар. гос. ун-т. Каф. социологии и политологии. Каф. теории и технологии соц. работы ; [Отв. ред. Б. Г. Тукумцев]. – Самара : Самар. ун-т, 2003. – 207 с.
6. Бондаренко, И.Н. Социальная политика и программы в интересах пожилых людей: новый этап / И.Н. Бондаренко // Работник социальной службы. – 2015. № 4. – С. 239.
7. Малыхин, Ф.Т. Качество жизни, обусловленное состоянием здоровья лиц пожилого и старческого возраста (обзор литературы) / Ф.Т. Малыхин // Качественная клиническая практика. – 2011. – № (1). – С.11–18.
8. Сбитнева, Е.С. Управление созданием благоприятного социально– психологического климата в педагогическом коллективе в обеспечении мотивации / Е.С. Сбитнева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 47 (285). – С. 50–51.
9. Мальцева Т.Е. Концепция научной школы Т. Мальцевой «Социально-профессиональная субъектность социальных работников»: монография / Под общ. ред. Т.Т. Ротерс; Луганский государственный педагогический университет. – Луганск: ЛГПУ, 2022. – 228 с.
10. Панов, А.М. Социальная работа как наука, вид профессиональной деятельности и специальность в системе

- высшего образования / А.М. Панов // Российский журнал социальной работы. – 1995. -№ 1.-С. 18-19.
11. Казакова, О.А. Формирование эмоциональной устойчивости у будущих специалистов социальной работы в процессе профессионально-прикладной физической подготовки : дисс. ... кан. пед. наук. Специальность: 13.00.08 / О.А. Казакова. – Самара, 2010. – 210 с.
 12. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва, 1996., с. 39 – 40.
 13. Климов, В.А. Психология профессионального самоопределения / В.А. Климов. – М.: Академия, 2004.
 14. Цвык, В.А. Профессионализм: социально-философский анализ: дисс. ... докт. филос. наук / В.А. Цвык. – Москва, 2004. – С. 321 – 322.
 15. Заводчиков, Д. П. Вклад научной школы психологии профессионального развития Э. Ф. Зеера в систему профессионального образования / Д. П. Заводчиков, А. А. Шаров // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1. – С. 66-74.
 16. Беседова, Д.С. Нравственные качества в профессиональной деятельности социального работника / Д.С. Беседова // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: https://scienceforum.ru/2017/article/2017036453 (дата обращения: 23.07.2023).

17. Бойко, Ж.В. Этические основы социальной работы : учеб. пособие / Ж.В. Бойко. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2012. – 94 с.
18. Махова, Н.П. Профессионально-этические основы социальной работы: учебное пособие / Н.П. Махова , В.А. Филатов. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2003.- 90 с.
19. Медведева Г.П. Этические основы социальной работы : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.П.Медведева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 288 с.
20. Корниенко Н.А. Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности: дисс. ... докт. психолог. наук: Специальность ВАК РФ: 19.00.13 / Н.А. Корниенко. – Москва, 1997. – 578 с.

Литература:

1. Guslova, M. N. Organizaciya i sodержanie raboty` po social`noj zashhite prestarely`x i invalidov: monogr. / M.N. Guslova. – М.: Academia, 2021. – 240 с.;
2. Mal`ceva, T.E. Akmeologicheskaya sushhnost` social`noj raboty`, nauchny`e trudy`: (tezisy` soobshheniya nauchnoj konferencii) / T.E. Mal`ceva // Social`noe vzaimodejstvie v razlichny`x sferax zhiznedeyatel`nosti: Materialy` VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashhennoj 25-letiyu kafedry` vospitaniya i socializacii RGPU im. A.I. Gercena / Otv. red. E.I.

- Brazhnik, S.V. Krivy`x, N.N. Surtaeva. – SPb.: Izd -vo RGPU im. A.I. Gercena, 2018. – 533 s. S. 142-149.
3. Gur`yanova, I.V. Podgotovka specialistov po social`noj rabote k rabote s pozhily`mi / I.V. Gur`yanova, N.V. Sy`chkova // Aktual`ny`e psixologicheskie problemy` stanovleniya lichnosti v sovremennom mire: mater. III Vse-ros. nauch.-prakt. konf. – Magnitogorsk : MaGU 2015. – 30 s.
 4. Basov, N.F. Social`naya gerontologiya. Slovar` – spravochnik / N.F. Basov. – M.: – 2000.
 5. Slovar`-spravochnik po social`noj gerontologii / M-vo obrazovaniya Ros. Federacii. Samar. gos. un-t. Kaf. sociologii i politologii. Kaf. teorii i texnologii socz. raboty` ; [Otv. red. B. G. Tukumcev]. – Samara : Samar. un-t, 2003. – 207 s.
 6. Bondarenko, I.N. Social`naya politika i programmy` v interesax pozhily`x lyudej: novy`j e`tap / I.N. Bondarenko // Rabotnik social`noj sluzhby`. – 2015. № 4. – S. 239.
 7. Maly`xin, F.T. Kachestvo zhizni, obuslovlennoe sostoyaniem zdorov`ya licz pozhilogo i starcheskogo vozrasta (obzor literatury`) / F.T. Maly`xin // Kachestvennaya klinicheskaya praktika. – 2011. – № (1). – S.11–18.
 8. Sbitneva, E.S. Upravlenie sozdaniem blagopriyatnogo social`no-psixologicheskogo klimata v pedagogicheskom kollektive v obespechenii motivacii / E.S. Sbitneva. – Tekst : neposredstvenny`j // Molodoj ucheny`j. – 2019. – № 47 (285). – S. 50–51.
 9. Mal`ceva T.E. Konceptiya nauchnoj shkoly` T. Mal`cevoj «Social`no-professional`naya sub``ektnost` social`ny`x rabotnikov»:

- monografiya / Pod obshh. red. T.T. Roters; Luganskij gosudarstvenny`j pedagogicheskiy universitet. – Lugansk: LGPU, 2022. – 228 s.
10. Panov, A.M. Social'naya rabota kak nauka, vid professional'noj deyatel'nosti i special'nost' v sisteme vy'sshego obrazovaniya / A.M. Panov // Rossijskiy zhurnal social'noj raboty`. – 1995. -№ 1.- S. 18-19.
 11. Kazakova, O.A. Formirovanie e'mocional'noj ustojchivosti u budushhix specialistov social'noj raboty` v processe professional'no-prikladnoj fizicheskoy podgotovki : diss. ... kan. ped. nauk. Special'nost': 13.00.08 / O.A. Kazakova. – Samara, 2010. – 210 s.
 12. Markova, A.K. Psixologiya professionalizma / A.K. Markova. – Moskva, 1996., s. 39 – 40.
 13. Klimov, V.A. Psixologiya professional'nogo samoopredeleniya / V.A. Klimov. – M.: Akademiya, 2004.
 14. Czvy`k, V.A. Professionalizm: social'no-filosofskij analiz: diss. ... dokt. filos. nauk / V.A. Czvy`k. – Moskva, 2004. – S. 321 – 322.
 15. Zavodchikov, D. P. Vklad nauchnoj shkoly` psixologii professional'nogo razvitiya E`. F. Zeera v sistemu professional'nogo obrazovaniya / D. P. Zavodchikov, A. A. Sharov // Professional'noe obrazovanie i ry`nok truda. – 2020. – № 1. – S. 66-74.
 16. Besedova, D.S. Nravstvenny`e kachestva v professional'noj deyatel'nosti social'nogo rabotnika / D.S. Besedova // Materialy` IX Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii

«Studencheskij nauchny`j forum» URL: https://scienceforum.ru/2017/article/2017036453 (data obrashheniya: 23.07.2023).

17. Bojko, Zh.V. E`ticheskie osnovy` social`noj raboty` : ucheb. posobie / Zh.V. Bojko. – Xabarovsk : Izd-vo DVGUPS, 2012. – 94 s.
18. Maxova, N.P. Professional`no-e`ticheskie osnovy` social`noj raboty` : uchebnoe posobie / N.P. Maxova , V.A. Filatov. – Omsk: Izd-vo OmGTU, 2003.- 90 s.
19. Medvedeva G.P. E`ticheskie osnovy` social`noj raboty` : uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vy`ssh. prof. obrazovaniya / G.P.Medvedeva. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : Izdatel`skij centr «Akademiya», 2012. – 288 s.
20. Kornienko N.A. Psixologicheskie osnovy` e`mocional`no-nravstvennogo razvitiya lichnosti: diss. ... dokt. psixolog. nauk: Special`nost` VAK RF: 19.00.13 / N.A. Kornienko. – Moskva, 1997. – 578 s.

УДК [316.483:316.362.1-055.52-055.62]:[316.361:159.923.3-057.87-056.4]

Черных Лариса Анатольевна,
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии,
ФГБОУ «Луганский государственный педагогический
университет»,

Луганск,

E-mail: larisa_pon@inbox.ru

Левков Александр Геннадиевич,

магистрант 1 года обучения,

кафедра психологии,

магистерская программа «Психология развития»,

*ФГБОУ «Луганский государственный педагогический
университет»,*

Луганск,

E-mail: Sasha.levkov.01@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ КОНФЛИКТОВ С ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У СТУДЕНТОВ С НАВЯЗЧИВЫМИ ГРЕЗАМИ

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь содержания представлений о будущей семье у студентов с навязчивыми грезами и вовлеченностью в конфликт с родителями в процессе взросления. Рассмотрены виды конфликтов между детьми и родителями и их причины. Выявлено формирование представлений о будущей семье в детском возрасте, в частности, в условиях дисфункциональности родительской семьи. Раскрыты причины возникновения навязчивых грез как защитного психического механизма, возникающего и закрепляющего в ситуации напряжения, стресса и конфликта в семье. Проведенное исследование на выборке студентов показало наличие навязчивых грез у пятой части респондентов. Выявлена тенденция деструктивного взаимодействия навязчивых грез с вовлеченностью в активную или пассивную форму конфликта с родителем, что проявляется в деструкции ценностно-смысловой сферы личности, в том числе и представлений о семье.

Ключевые слова: семья, субъективные представления о будущей семье, конфликт, детско-родительский конфликт, дисфункции семьи, навязчивые грезы.

Chernykh Larisa Anatolyevna,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,

Professor of the Department of Psychology,

Luhansk State Pedagogical University,

Luhansk,

E-mail: larisa_pon@inbox.ru

Levkov Alexander Gennadievich,

Master's student of 1 year of study,

Department of Psychology,

Master's program "Psychology of Development",

Luhansk State Pedagogical University,

Luhansk,

E-mail: Sasha.levkov.01@mail.ru

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEPTION OF CHILD-PARENTS CONFLICTS WITH IDEAS ABOUT THE FUTURE FAMILY OF STUDENTS WITH OBSESSIVE DAYDREAMS

Abstract. The article examines the relationship between the content of ideas about the future family of students with obsessive dreams and involvement in conflict with parents in the process of growing up. The types of conflicts between children and parents and their causes are considered. The formation of ideas about the future family in childhood, in particular, in the conditions of dysfunctionality of the parent

family, is revealed. The causes of obsessive dreams as a protective mental mechanism that arises and strengthens in a situation of tension, stress and conflict in the family are revealed. A study conducted on a sample of students showed the presence of obsessive dreams in a fifth of respondents. The tendency of destructive interaction of obsessive dreams with involvement in an active or passive form of conflict with a parent is revealed, which manifests itself in the destruction of the value-semantic sphere of the individual, including ideas about the family.

Keywords: *family, idea of future family, conflict, a parents-children conflict, family's dysfunctions, obsessive daydreams.*

Представления о будущей семье в качестве психологической категории можно обозначить как образ будущей семьи, представляющий собой сложное системное образование, которое в процессе своего развития постоянно изменяется в соответствии с личностным развитием индивида. Представления о будущей семье напрямую строятся из восприятия семьи личностью как ценности, а, учитывая состояние института семьи на современном этапе, поле проблемы значительно шире, чем кажется на первый взгляд. В психологии достаточно большое значение уделяется исследованию семьи, однако, говоря об образе будущей семьи, исследований, на удивление, достаточно немного. Рассмотрим, что подразумевают авторы под данной категорией.

Комплексное представление об образе семьи представили М.Н. Швецова и А.И. Томилина в работе по исследованию образа будущей семьи в представлении подростков. Авторы определяют образ семьи как субъективную картину семьи, включающую самого субъекта и других членов семьи, его представления о супружеском союзе и родственных связях – отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями, сестрами и другими

родственниками, живущими вместе и ведущими совместное хозяйство [1].

Несколько иной (однако не менее ценный) подход предложили Т.В. Алексеенко и Е.В. Енакаева в своей работе по исследованию особенностей представлений о будущей семье у молодежи, выросшей в условиях дисфункциональности родительской семьи. Авторы образ будущей семьи относят к социальным представлениям [2], которые, в свою очередь, определяются как система ценностей, идей и действий (поступков), с двойной функцией: во-первых, установление порядка (функция систематизации), который позволит людям ориентироваться в своей материальной и социальной жизни, во-вторых, общение между членами общества через предоставление им кода для однозначного наименования и классификации различных аспектов их истории – индивидуальной и групповой. Но важно заметить, что огромный вклад авторы привнесли не в становление образа будущей семьи как самостоятельной категории, а в его взаимосвязь с дисфункциями родительской семьи как фактором, во многом определяющим содержание образа или представлений о будущей семье.

Условно эти определения можно охарактеризовать как освещающие две характеристики одной проблемы – количественное и качественное. В первом случае мы можем наблюдать преобладание количества членов семьи с учетом специфических взаимоотношений между ними, во втором же – образ семьи понимается как система ценностей, система убеждений, идей, характеризующаяся наличием определенного порядка (иерархии или, вернее, ролей). Определения

не являются взаимоисключающими, поэтому не стоит полагать, что из их разности вытекает сложность понимания проблемы. Вероятно, на существующие различия в понимании могла повлиять специфика исследований авторов, ведь, если рассмотреть внимательнее – каждое несет в себе также смысл другого, прямо не заявленный.

Представления о семье действительно являют собой сложное образование, потому что, с одной стороны, представляют проекцию потребностей личности, а с другой – несут в себе определенный индивидуальный опыт проживания в конкретной семье с ее ценностными ориентирами и приоритетами. Можно заметить, что вполне вероятна ситуация, когда потребности личности при устоявшихся в родительской семье представлениях будут им противоречить и наоборот. Более того, М.Н. Швецова и А.И. Томилина отмечают влияние на эти представления возрастного этапа, на котором находится личность: «Представление о семье может быть детерминировано принадлежностью к возрастной группе» [1, с. 190].

Возвращаясь к рассмотрению определений и смыслового содержания представлений о будущей семье, авторами выделяются два составляющих его компонента: структурный и ценностный [3].

Структурный компонент предполагает совокупность представлений о структуре семьи: количество членов семьи, наличие или отсутствие детей, их количество, пол детей, система доминирования-подчинения, сходство будущей семьи с родительской, соотнесение образа семьи с определенным типом (расширенная, нуклеарная), распределение обязанностей, а также

возраст вступления в брак. Ценностный компонент представляет собой иерархию ценностей, смыслов, мотивов личности по вступлению в брак, отношение к ролям – их принятие или непринятие, а также отношение к семье как ценности, другим ценностям семьи, учитываются личностные ценности и смыслы, которые субъекту необходимо реализовать посредством брака и создания семьи.

Резюмируя сказанное выше, представления о будущей семье – это субъективная картина семьи, включающая самого субъекта и других членов семьи, его представления о супружеском союзе и родственных связях – отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями, сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими совместное хозяйство. Эти представления всегда представлены двумя уровнями: структурным, определяющим тип семьи, количество членов семьи, количество детей, возраст членов семьи и т.д.; и ценностным уровнем, на основе которого строятся субъективные представления о значимости семьи, детей либо же основополагающими будут выступать индивидуально-личностные ценности. Перейдем к определению взаимосвязи представлений о будущей семье с детско-родительскими конфликтами.

Конфликт в психологии считается специфическим видом взаимоотношений между людьми, характеризующимся противоборством на основе противоположно направленных мотивов, целей, идей, интересов, убеждений или суждений, взглядов, оценок и т.д. [4]. И, хотя, кажется, что это справедливо

для любого вида конфликта, для нас важно определить специфику внутрисемейных конфликтов, в число которых входит конфликт детско-родительский.

Внутрисемейные конфликты являются одной из самых распространенных, остро протекающих и переживаемых форм социальных конфликтов. В понимании такого конфликта мы ссылаемся на мнение С.В. Бобрышова и В.В. Ивакиной, которые определяют семейный конфликт как не просто скандал или ссору, «выяснение отношений», а следствие и форму проявления столкновения противоположно направленных целей, интересов, позиций, ролей, мнений, ценностей или взглядов каждого участника конфликта [4, с. 13]. Отсюда детско-родительский конфликт представляет собой ситуацию острого противоречия между детьми и родителями. Данный вид конфликта является одним из самых распространенных, даже учитывая благополучные семьи. И, несмотря на то, что отмечается особенность влияния возраста ребенка на характер возникающих конфликтов, считается, что наиболее часто такие конфликты происходят между родителями и детьми подросткового возраста.

Обобщенно, конфликты между детьми и родителями возникают из-за типа внутрисемейных отношений, деструктивности воспитания, влияния возрастных кризисов ребенка, личностного фактора. Однако, конкретизируя, Е.А. Соколова выделяет достаточно разнообразную вариативность возможных конфликтов детей с родителями в подростковом возрасте: во-первых, это конфликт неустойчивости родительского

отношения, суть которого заключается в аффективной реакции ребенка на частые перемены отношения к нему родителей, изменение критериев оценки ребенка, изменчивых требований, иными словами – в реакции ребенка на нелогичное поведение родителя. Во-вторых, конфликт, основанный на родительской гиперопеке, сверхзаботе, который часто сопровождается чрезмерным вниманием к делам ребенка и, в свою очередь, повышенными ожиданиями от него – это создает в видении ребенка ситуацию абсолютного контроля. Учитывая специфику возраста, очень часто подростки на это реагируют достаточно негативно, провоцируя конфликт. В-третьих, конфликт, основанный на ощущении ребенком неуважения своих прав, своей самостоятельности, наличие чрезмерного контроля, наставлений и указаний. И, в-четвертых, конфликт отцовского авторитета, возникающий из-за неспособности членов конфликта уступать – каждая сторона намерена твердо стоять на своем и добиваться «победы» любой ценой [5].

Таким образом, детско-родительский конфликт представляет собой специфическую ситуацию напряжения и противоречия между ребенком и родителем (родителями), которая в зависимости от силы протекания и характера разрешения воздействует на формирование нежелательных черт и установок.

О влиянии супружеских и детско-родительских отношений на установки детей на брак и их готовность к семейной жизни в психологии достаточно хорошо известно. Такое влияние оказывается на подростковое родительство, сознательное

отношение к возрасту, в котором появляется первый ребенок, отношение к количеству детей в семье [6]. Об этом также говорит О.В. Гришина, проведя исследование на российской выборке, результатом которого было выявлено, что количество детей в родительской семье является значимым фактором для репродуктивного поведения их детей и прямо влияет на количество детей в их будущей семье [7].

М.С. Егорова и О.В. Зверева отмечают, что дети дошкольного возраста усваивают роли в семье очень рано вместе с соответствующими им правилами и нормами: в понимании детей уже существует знание о том, кто в семье «главный», и в чем заключается роль «мамы» и «папы», они активно сравнивают порядок своей семьи с другими, и представления о собственной семье в будущем строят достаточно активно, нередко – в форме игры [8, с. 2]. В более старших возрастах авторами отмечается закономерность зависимости представлений о желаемой семье от структуры родительской семьи, более того, предполагается, что это также свойственно и дошкольникам. Авторы предположили, что родительская семья для дошкольников является моделью, определяющей представления о будущей семье на данном возрастном этапе.

В этом контексте мы вновь можем сослаться на работу Т.В. Алексеенко и Е.В. Енакаевой по исследованию особенностей представлений о будущей семье у молодежи, выросшей в условиях дисфункциональности родительской семьи. Вовлеченность ребенка в конфликт с родителем или родителями также относится

к категории дисфункциональной семьи. Авторы предполагали, что у детей, выросших в родительских семьях с выраженной дисфункциональностью, будет существовать поляризация стремлений к созданию семьи: отмечается выраженность стремления к созданию семьи с детьми, либо же наоборот – у них будет отсутствовать стремление вступать в брак и/или иметь детей в своей будущей семье.

Здесь же авторами обуславливаются эти тенденции: первая может быть связана с желанием «исправить ошибки родителей», выраженным стремлением «построить свою семью не так, как родители строили свою»; вторая – связана с желанием избежать самой ситуации семьи, либо же неприятие родительской роли в принципе.

Вновь возвращаясь к вопросу о мотивации вступления в брак, можно выделить следующие отличительные черты молодежи из дисфункциональных семей: в иерархии представлений о будущей семье доминируют такие положения, как: «любовь», «забота и поддержка», в то время как сфера семейной жизни «дети» либо не существенна, либо отрицается вовсе [7].

Таким образом, ситуации вовлеченности ребенка в конфликт с родителями создают предпосылки формирования аутоцентрированного отношения к семье как к социальному явлению. Такими людьми может не отрицаться значимость семьи или детей, однако и лично-значимыми или ценными они также не будут. Отмечаются изменения в отношении к родительским ролям как непосредственно к родителям, так и к собственной

идентификации с ними, в силу чего и наблюдается снижение ценности родительства. Однако именно на этом моменте важно заметить существование двойственности влияния детско-родительского конфликта на отношение к собственной родительской роли. Так, можно выделить сторону отрицания значимости родительства и сторону реактивности – посредством родительской роли актуализировать и закреплять ценность собственного «Я». Возможен и третий вариант – момент компенсации, основанный на мотивации создания семьи абсолютно противоположной родительской. Перейдем к основному проблемному полю исследования.

В рамках данной работы концепция навязчивых грез имеет специфическую позицию, поскольку изначально планировалось представить феномен навязчивых грез как предмет исследования, однако во взаимосвязи с другими переменными это оказалось невозможным. Поэтому, прежде, чем мы перейдем к рассмотрению данной категории, определим, что навязчивые грезы будут представлять собой условие, на основе которого мы и будем проводить исследование субъективных представлений о будущей семье у студентов.

Навязчивые грезы, или неадаптивные мечтания – термин, впервые предложенный израильским психологом Эли Сомером. В его работе «Неадаптивные мечтания: Качественное исследование» предлагается такое определение данному понятию – это чрезмерная мечтательная деятельность, которая заменяет собой межличностное взаимодействие и/или мешает учебной,

профессиональной деятельности [9]. Э. Сомер пришел к выводу о существовании необходимости введения отдельной концепции на основе результатов его работы с подростками, которые подвергались насилию в семье [10]. Он заметил выраженную склонность ухода в фантазии, и в последующих исследованиях определил, что такая деятельность воображения довольно специфична и несколько отлична от других его форм, а также не похожа ни на одно предполагаемое им личностное расстройство, в связи с чем он начал активно исследовать данную категорию. В первичном понимании навязчивых грез автор исходил из того, что это одна из форм аддиктивного поведения. Поведенческая зависимость, как и другие аддикции, основана на изменении собственного психического состояния с целью ухода от скучной, безрадостной, страшной реальности, и только позже он предложил рассматривать эту концепцию в качестве расстройства.

Здесь важно заметить, что грезы часто представляют собой особую психологическую защиту, суть которой заключается в переключении внимания с окружающей действительности на позитивно окрашенные фантазии. Об этом также можно говорить из результатов исследования Э. Сомера, Х.М. Абу-Райи и Р. Бреннер [11], которые свидетельствуют о том, что грезы и фантазии являются способом преодоления тяжелых ситуаций, отвлекают людей от болезненных, нередко травматических воспоминаний, помогают в регуляции болезненных эмоций.

Навязчивые грезы – довольно противоречивая и неоднозначная концепция, представляющая собой одну из форм

воображения, воздействие которой основано на чрезмерной выраженности грез как защитного механизма с навязчивым характером. Условия формирования навязчивых грез так же специфичны и неоднозначны, как и сама концепция. Рассмотрим их подробнее во взаимосвязи с детско-родительскими конфликтами.

Продолжая тему тождества навязчивых грез и механизмов психологических защит, стоит отметить, что закрепление определенного механизма психологической защиты происходит при условии склонности к нему личности и степени успешности его работы в различных стрессовых ситуациях.

Следовательно, строится примерная схема закрепления навязчивых грез как механизма защиты: при существующей склонности к фантазированию, к избеганию, выраженной интроверсии, возникающие во внешней (а иногда и во внутренней) среде ситуации напряжения, стресса или конфликта стимулируют личность, во-первых, избежать такой ситуации – актуализируется потребность замкнуться в себе, отстраниться как физически, так и психологически, однако, в свою очередь, во втором случае не исключается отношение к самой ситуации. Так, например, ребенок может достаточно долго переживать произошедший конфликт, в процессе чего склонный к фантазированию ребенок проецирует ситуацию, эмоции, возможные пути его разрешения на фантазии, таким образом прорабатывая негативные переживания, но и, в то же время – углубляя отстраненность и погруженность в фантазии.

Когда такой механизм актуализируется не единожды, тогда можно предполагать наличие тенденции к развитию навязчивых грез.

Имея в виду описанный выше предполагаемый механизм формирования навязчивых грез и его взаимосвязь с детско-родительским конфликтом, можно выделить несколько уровней, на которых существует взаимосвязь данных категорий с представлениями о будущей семье.

Во-первых, как мы отмечали ранее, существуют фактические подтверждения того, как дисфункциональность семьи влияет на сформированное ценностной сферы личности. Отсюда выделяется ценностный уровень, заключающийся непосредственно в ценностной ориентации личности с навязчивыми грезами, на основе которого происходит построение представлений о будущей семье. В зависимости от того, какие ценности были переняты личностью, они будут прослеживаться в характере представлений, будь то ценности семьи, либо же индивидуально-личностные [2].

Во-вторых, выделяется потребностный уровень. Его также можно назвать мотивационным, однако нам ближе общность этих категорий, нежели их разность. Таким образом, данный уровень подразумевает влияние на представления о семье мотивации личности вступления в брак и создания собственной семьи, а также цели, которые она сознательно преследует, и, что намного важнее, комплекс неосознаваемых потребностей, которые личность стремится посредством семьи удовлетворить.

И в-третьих, можно выделить смысловой (или содержательный) уровень представлений о семье. Взаимосвязь

категорий на этом уровне можно предполагать на основе непосредственного содержания представлений и степени влияния на них навязчивых грез – будут ли они чрезмерно идеализированными, либо же наоборот – абсолютно неполноценными и недостаточными. Сюда также относится личностная готовность к вступлению в брак и степень сформированности необходимых для этого личностных черт.

Таким образом, навязчивые грезы представляют собой специфический реактивно выраженный механизм защиты личности, суть которого заключается в перенаправлении внимания личности с травмирующего, стрессового фактора на неконтролируемый процесс фантазирования, характеризующийся глубокой вовлеченностью в него личностью и выраженной в нем потребностью. Такой процесс обеспечивает проработку переживаний, но и усугубляет личностные возможности в деятельности и общении. При этом, формирование навязчивых грез тесно связано с личностными факторами и внешней средой, в которых они могут проявляться, посредством чего способствуя закреплению механизма защиты. Детско-родительский конфликт в таком случае является одним из внешних условий, создающих стрессовую ситуацию, в силу чего личностная склонность избегания конфликтов и напряжений в совокупности с личностной склонностью к фантазированию создают условия для закрепления у ребенка сначала грез как способа избегания реальности, а затем при определенной систематичности грезы могут приобретать навязчивый характер. А дальнейшая взаимосвязь этих категорий с

субъективными представлениями о семье существует на ценностном, потребностном и смысловом уровнях, определяя ценностные ориентации личности на момент создания семьи, возможное наличие потребностей или целей создания семьи, а также определяя структурное и смысловое содержание семьи в принципе.

Относительно эмпирической части исследования, важно уточнить, что эксперимент находится в процессе, однако мы уже можем предполагать о наличии определенных тенденций.

Диагностический инструментарий для проведения эксперимента состоит из: 1) составленной анкеты для исследования степени конфликтности испытуемого с родителями (родителем) на протяжении взросления и изучения представлений о будущей семье; на основании данных анкетирования был осуществлен подбор экспериментальной группы респондентов с выраженными навязчивыми грезами; 2) методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И.М. Марковской, используется подростковый вариант теста для получения данных о специфике восприятия испытуемыми взаимодействия с родителями; 3) опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» (СЭК) А.Б. Холмогоровой и С.В. Воликовой для изучения уровня дисфункциональности родительской семьи испытуемых; 4) опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой для выявления содержания представлений о распределении ролей в семье, а также личностного соответствия этим ролям; 5) тест «Смысложизненные

ориентации» (методика СЖО) в адаптации Д.А. Леонтьева для оценки осмысленности и смысловой ориентации испытуемых; б) опросник «Шкала навязчивых грез» (Maladaptive daydream scale (MDS-16)) в адаптации Г.Г. Копалиани для составления экспериментальной группы посредством выявления на основе выявленных у испытуемых навязчивых грез.

На данный момент выборка составляет 47 испытуемых: студентов различных направлений подготовки в возрасте от 16 до 29 лет, состоящей из 6 юношей и 41 девушки.

По результатам первой части анкеты исследования конфликтности в родительской семье и методики MDS-16 была составлена экспериментальная выборка в количестве 9 человек с выявленными навязчивыми грезами и с вовлеченностью в конфликт с родителями (родителем) в детстве и на протяжении взросления. В экспериментальную группу также отнесены 2 испытуемых с выявленными навязчивыми грезами, однако без явной конфликтности с родителями – внести испытуемых в экспериментальную выборку было решено в соответствии с результатами других методик, результаты данных испытуемых будут приведены после результатов основной экспериментальной группы. Также на основании данных, полученных с помощью анкеты и методики MDS-16, была составлена контрольная группа, состоящая в целом из 36 испытуемых, однако разделенная на две контрольные подгруппы: первая состоит из 13 испытуемых, у которых не выявлено навязчивых грез, однако диагностирована включенность в конфликт с родителями, как в детстве, так и в

процессе взросления; во вторую вошло 23 испытуемых, у которых не выявлено навязчивых грёз и также отсутствуют конфликты с родителями. Таким образом, показатели экспериментальной группы сравниваются с показателями двух контрольных групп.

Следовало бы сохранять последовательность изложения результатов и начать с содержания представлений о будущей семье, однако куда более целесообразным будет начать с результатов других методик, которыми и обосновывается содержание этих представлений, потому предлагаем следующий порядок: показатели методик ВРР и СЭК предоставят информацию о характере взаимодействия ребенка с родителями и об уровне семейных дисфункций, показатели методики РОП о соответствии испытуемых предполагаемым ими семейным ролям и показатели СЖО представят данные о ценностно-смысловой сфере личности испытуемых, на основе чего далее можно обосновать содержание представлений студентов о своей будущей семье.

Методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) основана на том, что испытуемому предлагается оценить родителей по ряду показателей, а, значит, результаты свидетельствуют о непосредственном восприятии ребенком отношений с родителями. По результатам данной методики большинство испытуемых – 44% (4 чел.) отмечают напряженное взаимодействие с обоими родителями, 33% (3 чел.) – благоприятное взаимодействие с одним родителем, но высокое напряжение во взаимодействии с другим. Результаты включают тех испытуемых, у которых выявлены напряженные

взаимоотношения с одним из родителей, поскольку это также несет благоприятной тенденции в развитии личности ребенка, и результаты это вполне подтверждают. Таким образом, для большинства испытуемых в экспериментальной группе (77%) характерны отсутствие эмоциональной близости с родителями, высокие показатели несогласия с родителями, что говорит о тенденции к противостоянию им, высокие показатели ощущения неприятия родителями, а также непоследовательность («противоречие самому себе») в словах и поступках, что расценивается испытуемыми как неудовлетворенность отношениями с родителями, что неудивительно, ведь мы говорим об испытуемых, у которых высокая конфликтность в семье. Интересным является тот факт, что у 22% (2 чел.) испытуемых, у которых, при выраженной конфликтности, результаты ВРР свидетельствуют о гармоничном, ненапряженном взаимодействии с родителями. Это объясняется высокими показателями эмоциональной дистанции с родителями и при этом высоким уровнем удовлетворенности отношениями, что позволяет нам предположить преобладание у испытуемых модели поведения своеобразного «исполнителя», что, в свою очередь, дает возможность предполагать высокий уровень эмоционального истощения у участников конфликта. Такие показатели удовлетворенности наоборот свидетельствуют о большей деструкции, чем в первом случае. В эту категорию также относятся результаты двух испытуемых, вошедших в экспериментальную группу, но без выявленных конфликтов.

В контрольной группе без навязчивых грез и с выявленной конфликтностью наблюдается аналогичная тенденция, тогда как в подгруппе без навязчивых грез и конфликтов преобладают высокие показатели удовлетворенности взаимоотношениями с родителями, наличие эмоциональной близости, поддержки и взаимоуважения во взаимодействии.

По результатам методики «Семейные эмоциональные коммуникации» у большей части экспериментальной выборки – 66% (6 чел.) выявлен высокий уровень семейных дисфункций, характеризующийся высоким уровнем элиминирования эмоций (также подтверждая результаты методики ВРР), что свидетельствует о значительном снижении эмоциональности во взаимоотношениях, общении и восприятии членами семьи друг друга; высокие показатели шкалы родительской критики перекликаются с показателями шкалы ВРР «нетребовательность-требовательность», а также наблюдается тенденция семейного перфекционизма, характеризующаяся высоким уровнем контроля и ориентацией семьи на предъявление внешне благополучного образа. У 33% (3 чел.) не выявлено показателей семейных дисфункций, что свидетельствует о здоровом эмоциональном общении в семье, что при высокой конфликтности достаточно нелогично, однако, можно предполагать, что конфликты, хоть и имеют частую основу, преимущественно неглубокие, либо успешно разрешаемые, что, в свою очередь, свидетельствует о том, что ситуация конфликта не является для испытуемых предметом фиксации. Обосновывая решение включить в число

экспериментальной группы двух испытуемых без выявленных конфликтов, результаты методики СЭК подтверждают наши предположения: так, у одного испытуемого выявлен высокий уровень семейных дисфункций, с аналогичной, описанной выше, тенденцией к семейному перфекционизму, снижению эмоциональности, а также высокой родительской критикой.

Результаты обеих подгрупп контрольной выборки формируют общую тенденцию, обратную результатам экспериментальной выборки. Так, подавляющее большинство испытуемых (в группе с выявленными конфликтами – 77% (10 человек), в группе без конфликтов – 60% (16 чел.) имеют низкий уровень семейных дисфункций, преобладающее благоприятное эмоциональное взаимодействие. Высокий уровень дисфункций наблюдается у 23% (3 чел.) подгруппы с выявленными конфликтами и у 30% (7 чел.) без частых конфликтов в семье.

Результаты методики «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) свидетельствует о достаточно высоком уровне готовности к принятию семейных ролей, принятию ответственности в семье на себя и соответствии притязаний испытуемых ожиданиям у большинства испытуемых в экспериментальной выборке – 77%, (7 чел.) и наблюдается такая же тенденция у испытуемых без выявленных конфликтов. Обратная тенденция наблюдается у 22% (2 чел.) экспериментальной выборки. Однако, эти показатели без результатов анкеты и предыдущих методик можно интерпретировать неверно, потому как они напрямую

взаимосвязаны с содержанием представлений о будущей семье, которые носят в большинстве своем искаженный характер, и к тому же данные показатели свидетельствуют о предположительной готовности к принятию семейных ролей, но отнюдь не о желании или потребности в этом.

В контрольной группе без навязчивых грез, но с выявленными конфликтами, результаты несколько иные и в полной мере оправданы содержанием представлений о будущей семье. Так, большая часть подгруппы – 53% (7 чел.) характеризуется наличием расхождения в притязаниях и ожиданиях, а именно: высокие показатели ожидания эмоциональной поддержки от партнера и неготовность оказывать ее в ответ, перекладывание ответственности за воспитание детей и бытовую сферу на партнера, при этом имеются высокие показатели социальной направленности. Иными словами, наблюдается тенденция самоактуализации в семейной среде либо же за счет семьи. Стоит заметить, что результаты контрольной подгруппы без навязчивых грез и конфликтов значительно разнятся: подавляющее число испытуемых – 83% (19 чел.) демонстрируют соответствие притязаний ожиданиям, готовность к семейным ролям и принятию ответственности за семью. Низкие показатели шкалы социальной активности свидетельствуют о семье как преобладающей ценности, что также в дальнейшем можно будет наблюдать в содержании представлений о будущей семье.

По результатам методики «Смыслоразнонаправленности» (СЖО) среди испытуемых экспериментальной группы

доминируют средние показатели осмысленности жизни 55% (5 чел.), характеризующиеся как вполне удовлетворенные своей жизнью на данный момент, принимающие и понимающие ответственность за свою жизнь, однако показатели цели в жизни также средние, что нельзя обозначить как нечто «хорошее» или «плохое», скорее можно судить о существовании жизненных планов, но, в то же время, о не слишком выраженной целеустремленности. Этот процент испытуемых «не торопится жить». У 44% (4 чел.) диагностированы низкие показатели осмысленности жизни, и данные испытуемые в своей жизни достаточно зависимы от обстоятельств, их планы или цели, если и существуют, то в совокупности с навязчивыми грезами скорее и являются образом желаемого будущего. Отсутствие целеполагания обуславливает ощущение «пустоты» жизни, размеренности и бессмысленности, а в сочетании с экстернальным локусом контроля очевидна тенденция проживать хорошую жизнь только образами. Высокие показатели отсутствуют. Вполне характерные показатели для феномена навязчивых грез. Двое испытуемых из экспериментальной подгруппы показывают тенденцию осмысленности, полноты и насыщенности жизни.

В контрольной подгруппе без навязчивых грез, но с выявленными конфликтами, похожая тенденция с доминированием средних показателей 54% (7 чел.), низкие показатели наблюдаются у 31% (4 чел.) и 15% (2 чел.) имеют высокие показатели осмысленности жизни. В подгруппе без навязчивых грез и конфликтов результаты, ожидаемо, обратные:

большая часть испытуемых характеризуется высокими показателями по всем шкалам, свидетельствующими об осмысленности и смысловой наполненности процесса и результата жизни; средние показатели наблюдаются у 35% (8 чел.) и низкие у 13% (3 чел.).

Полученные результаты уже показывают нам тенденцию: детско-родительские конфликты, как мы уже знаем, могут быть одним из факторов, влияющих на формирование навязчивых грез, но при своей взаимосвязи достаточно очевидным исходом будут результаты СЖО в экспериментальной группе. Перейдем к анализу содержания представлений о будущей семье у студентов с навязчивыми грезами и вовлеченностью в конфликт с родителями (родителем).

По ответам испытуемых можно сформировать две (с точки зрения психологии семьи) тенденции: положительную и отрицательную. Положительная наблюдается у 22% (2 чел.) и представляет собой достаточно распространенный среди выборки образ: полная семья, двое детей, образ семьи связан с потребностью в поддержке, потребностью в любви, безопасности, крайне редко испытуемые описывают счастье, но тем не менее – приблизительно подобный образ наблюдается у большинства испытуемых в принципе, однако среди этих двух человек ему соответствует лишь один испытуемый, по предыдущим методикам характеризующий эмоциональные отношения с родителями как благоприятные, с выраженной готовностью к принятию семейных ролей, потому, несмотря на наличие навязчивых грез и конфликтов

с родителями в детстве, представления о будущей семье не носят «искаженный», «проблемный» характер. Второй испытуемый характеризуется тем же, с отличием, что, даже несмотря на выявленные навязчивые грезы, семья не является предметом грез и фантазий, а ее образ окрашен чувством неловкости.

Совершенно иные результаты наблюдаются у 77% (7 чел.), не похожие друг на друга, которые составляют отрицательную с точки зрения семейной психологии тенденцию, в которой доминируют иррациональные установки. Например, у некоторых испытуемых существует одна схема: структурный образ семьи существует, однако в то же время существует установка, которая его отрицает. Так, у части испытуемых 33% (3 чел.) образ семьи существует, но в то же время испытуемым резко отвергаются мысли о его воплощении, причем такие мысли вызывают у испытуемых чувство страха, неуверенности, тревоги или беспокойства. Похожий случай у двух других испытуемых (22%), с тем отличием, что образ семьи и существует, и принимается, более того – окрашен позитивными переживаниями, но его перекрывает установка на то, что такой образ недостижим, буквально невозможен в своем воплощении. Другие, более частные моменты, характеризуются следующим образом: один испытуемый связывает образ семьи только с партнером, родительская роль резко отвергается, в сочетании с результатами других методик это образ «близких друзей», где выражена потребность в эмоциональной поддержке и близости с другим человеком, при низких показателях целей в жизни по методике СЖО общая

осмысленность жизни средняя, что, скорее, характеризует такой образ семьи как искаженный, где семья или брак выступают как «совместное времяпровождение». Еще один частный случай – полное непринятие семьи, отсутствие образа семьи, сознательная ориентация на одиночество, при этом выделяется, что по результатам ВРР и СЭК взаимодействие с родителями у испытуемого достаточно благоприятное, однако, в то же время, наблюдается высокий уровень эмоциональной дистанции, частые конфликты с детства, при этом имеются также низкие показатели по шкалам СЖО. Предположительно, навязчивые грезы в данном случае действительно служат механизмом защиты, но, вероятно, и способом жить. Испытуемые из другой подгруппы демонстрируют положительную тенденцию.

В обеих подгруппах контрольной выборки (в группе с выявленными конфликтами – 93% (12 чел.); в группе без конфликтов – 91% (21 чел.)) подавляющее количество респондентов имеют позитивную тенденцию к представлению семьи, отношению к семье как к ценности, образ которой связан с позитивно-окрашенными переживаниями. Причем стоит заметить, что результаты подгруппы без навязчивых грез и с выявленными конфликтами имеют намного более позитивную тенденцию, чем результаты экспериментальной группы с конфликтами, но и с навязчивыми грезами.

Таким образом, на основе имеющихся на данный момент результатов можно предполагать о тенденции деструктивного взаимодействия навязчивых грез с вовлеченностью ребенка, как в

детстве, так и в процессе взросления, в активную или пассивную форму конфликта с родителем, что проявляется в деструкции ценностно-смысловой сферы личности, в которую также входят представления о семье. Предположительно, индивидуальный опыт, специфика восприятия взаимоотношений в родительской семье не настолько активно преобразуются с помощью навязчивых грез, сколько воспринимаются самим индивидом. Решающую роль здесь играют не сами навязчивые грезы, а специфика психотипа, который для развития навязчивых грез является наиболее благоприятным: высокий уровень замкнутости, слабая нервная система, устойчивая модель поведения типа «избегание». Данные факторы влияют на чувствительность восприятия семейной ситуации, а навязчивые грезы – хаотичные по своей природе – развивают деструктивные установки и модели поведения дальше, закрепляя их уже как непосредственно индивидуальную установку. Возможно, это происходит в соответствии с одним из трех вариантов: фиксация на негативных переживаниях приведет либо к формированию совершенно противоположной семейной установки, к принятию типа родительской семьи, либо к отвержению феномена, вызывающего те же переживания.

На данный момент можно утверждать, что такая тенденция подтверждает нашу гипотезу о том, что представления о будущей семье у студентов, вовлеченных в конфликт с родителями в детстве и по мере взросления, будут носить нереалистичный, резко идеализированный или инфантильный характер, формировать

деструктивные установки, связанные с образом собственной будущей семьи, в частности, с помощью навязчивых грез.

Литература:

1. Швецова, М.Н. Образ будущей семьи в представлении подростков / М.Н. Швецова, А.И. Томилина // Преподаватель XXI в. – М., 2010. – Выпуск 2 (ч.1). – С. 189–192.
2. Алексеенко, Т.В. Особенности представлений о будущей семье у молодежи, выросшей в условиях дисфункциональности родительской семьи / Т.В. Алексеенко, Е.В. Енакаева // Проблемы современного образования. – М., 2018. – № 6 – С. 14–26.
3. Николаева, Н.А. Представление о будущей семье на этапе взросления / Н.А. Николаева // Культура. Духовность. Общество. – Новосибирск : Изд. «Центр развития научного содружества», 2016. – С. 192–197.
4. Бобрышов, С.В. Конфликты в сфере семейных отношений: социально-психологический аспект : учебное пособие / С.В. Бобрышов, В.В. Ивакина. – Ставрополь : СГПИ, 2017. – 194 с.
5. Соколова, А.П. Психологические трудности в отношениях подростков с родителями / А.П. Соколова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – Ростов-на-Дону, 2016. – С. 112–116.
6. Кажарская, О.Н. Проблема психопрофилактики семейных детско-родительских конфликтов / О.Н. Кажарская,

- С.В. Королева // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – Курск : Изд. «Университетская книга», 2021. – С. 149–154.
7. Гришина, О.В. Репродуктивное поведение родителей и их детей в России / О.В. Гришина // Вестник Московского университета. – М. : Изд. «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», 2008. – Серия 6. Экономика. – С. 29–41.
 8. Егорова, М.С. Влияние структуры семьи на представление дошкольников о желаемой семье [Электронный ресурс] / М.С. Егорова, О.В. Зверева // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – М. : Солитон, 2009. – № 5(7). –Точка доступа : URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения : 27.06.2023.).
 9. Somer, E. Maladaptive Daydreaming: A Qualitative Inquiry / E. Somer // Journal of Contemporary Pshychoterapy. – 2002. – P. 197–212.
 10. Somer, E. Childhood antecedents and maintaining factors in maladaptive daydreaming / L. Somer, D.S. Jopp. – Nerv Ment Disease. – 2016. – 478 p.
 11. Abu-Rayya, H.M. Maladaptive daydreaming is associated with intensified psychosocial problems experienced by female survivors of childhood sexual abuse / H.M. Abu Rayya, E. Somer, H. Knane // Violence Against Women. – 2019. – P. 825–837.

Literatura:

1. Shveczova, M.N. *Obraz budushhej sem`i v predstavlenii podrostkov* / M.N. Shveczova, A.I. Tomilina // *Prepodavatel` XXI v. – M., 2010. – Vy`pusk 2 (ch.1). – S. 189–192.*
2. Alekseenko, T.V. *Osobennosti predstavlenij o budushhej sem`e u molodezhi, vy`rosshej v usloviyax disfunkcional`nosti roditel`skoj sem`i* / T.V. Alekseenko, E.V. Enakaeva // *Problemy` sovremennogo obrazovaniya. – M., 2018. – № 6 – S. 14–26.*
3. Nikolaeva, N.A. *Predstavlenie o budushhej sem`e na e`tape vzrosleniya* / N.A. Nikolaeva // *Kul`tura. Duxovnost`. Obshhestvo. – Novosibirsk : Izd. «Centr razvitiya nauchnogo sodruzhestva», 2016. – S. 192–197.*
4. Bobry`shov, S.V. *Konflikty` v sfere semejny`x otnoshenij: social`no-psixologicheskij aspekt : uchebnoe posobie* / S.V. Bobry`shov, V.V. Ivakina. – Stavropol` : SGPI, 2017. – 194 s.
5. Sokolova, A.P. *Psixologicheskie trudnosti v otnosheniyax podrostkov s roditelyami* / A.P. Sokolova // *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chexova. – Rostov-na-Donu, 2016. – S. 112–116.*
6. Kazharskaya, O.N. *Problema psixoprofilaktiki semejny`x detsko-roditel`skix konfliktov* / O.N. Kazharskaya, S.V. Koroleva // *Innovacionnaya e`konomika: perspektivy` razvitiya i sovershenstvovaniya. – Kursk : Izd. «Universitetskaya kniga», 2021. – S. 149–154.*
7. Grishina, O.V. *Reproduktivnoe povedenie roditel'ej i ix detej v Rossii* / O.V. Grishina // *Vestnik Moskovskogo universiteta. – M. :*

- Izd. «Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M.V. Lomonosova», 2008. – Seriya 6. E`konomika. – S. 29–41.
8. Egorova, M.S. Vliyanie struktury` sem`i na predstavlenie doskol`nikov o zhelaemoj sem`e [E`lektronny`j resurs] / M.S. Egorova, O.V. Zvereva // Psixologicheskie issledovaniya : e`lektron. nauch. zhurn. – M. : Soliton, 2009. – № 5(7). –Tochka dostupa : URL: <http://psystudy.ru> (data obrashheniya : 27.06.2023.).
 9. Somer, E. Maladaptive Daydreaming: A Qualitative Inquiry / E. Somer // Journal of Contemporary Pshychoterapy. – 2002. – P. 197–212.
 10. Somer, E. Childhood antecedents and maintaining factors in maladaptive daydreaming / L. Somer, D.S. Jopp. – Nerv Ment Disease. – 2016. – 478 p.
 11. Abu-Rayya, H.M. Maladaptive daydreaming is associated with intensified psychosocial problems experienced by female survivors of childhood sexual abuse / H.M. Abu Rayya, E. Somer, H. Knane // Violence Against Women. – 2019. – P. 825–837.

СОДЕРЖАНИЕ

- Ротерс Т. Т., Клипаков Н. В., Мальцева Т.Е.** ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛНР В СОЗДАНИИ ЕДИНОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....8
- Васюк А. Г.** СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ «АДАПТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К УСЛОВИЯМ СЛУЖБЫ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА.....32
- Vasyuk A. G.** THE CONTENT OF THE CURRICULUM «ADAPTATION OF MILITARY PERSONNEL TO THE CONDITIONS OF SERVICE» IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN MODERN CONDITIONS OF SOCIETY DEVELOPMENT.....32
- Булах И. П., Кирсанова Ю. С.** ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ДОМАШНИМ ЖИВОТНЫМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РАЙОНАХ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УРБАНИЗАЦИИ.....61
- Bulakh I. P., Kirsanova Yu. S.** PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE ATTITUDE TO PETS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN LIVING IN AREAS WITH DIFFERENT LEVELS OF URBANIZATION.....61
- Коломоец Л. Г.** СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО: ШКОЛА И МЕСТНОЕ СООБЩЕСТВО.....80
- Kolomoets L. G.** SOCIAL PARTNERSHIP: SCHOOL AND COMMUNITY.....80

Мальцева Т. Е. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....93

Maltseva T. E. THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE FORMATION OF SUBJECTIVITY IN INCLUSIVE PROFESSIONALIZATION IN THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION.....93

Абрамова С. В., Продан О. Л. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....132

Abramova S. V., Prodan O. L. INTERACTION OF THE UNIVERSITY AND SCHOOL AS A FACTOR OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION.....132

Рудь М. В. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С СЕМЬЕЙ.....157

Rud M. V. SOCIO-PEDAGOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF THE INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH THE FAMILY.....157

Удовенко Ю. М. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ПОЗИЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С КЛИЕНТАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА.....177

Udovenko Yu. M. THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMING AN EMOTIONAL AND MORAL POSITION IN FUTURE SOCIAL WORKERS IN INTERACTION WITH ELDERLY

CLIENTS.....177

Черных Л. А., Левков А. Г. ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ КОНФЛИКТОВ С ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О БУДУЩЕЙ СЕМЬЕ У СТУДЕНТОВ С НАВЯЗЧИВЫМИ ГРЕЗАМИ.....197

Chernykh L. A., Levkov A. G. THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEPTION OF CHILD-PARENTS CONFLICTS WITH IDEAS ABOUT THE FUTURE FAMILY OF STUDENTS WITH OBSESSIVE DAYDREAMS.....197

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2(14) 2023

Ответственная за выпуск – Т.Е. Мальцева

*Дизайн и художественное
оформление обложки – К.Н. Швердин*

ЧЕЛОВЕК. НАУКА. СОЦИУМ.
научный журнал

ЧНС

№2(14)