



Педагогика:

история, перспективы

Pedagogy: History, Prospects

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ
РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

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

Педагогика: история, перспективы

Международный научный рецензируемый журнал Том 7 № 2 2024

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

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

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

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

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

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

Психологические науки:

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

Филологические науки

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

Главный редактор

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

Научный редактор

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

Ответственный редактор за выпуск

Щербина Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Член–корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) г. Москва, Россия.

Редактор англоязычных текстов

Хуако Д.А. – Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Ответственный секретарь журнала

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Адрес редакции журнала

Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects.
350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, офис №3

Тел/факс: 7 861 203 51 61

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

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

Редакционный Совет

Главный редактор

Литвинов Кирилл Александрович – кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО); «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

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

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

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

г. Краснодар, Россия

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

Бессонова Ольга Леонидовна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

г. Трнава, Словакия

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

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

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия–Алания

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

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна – кандидат педагогических наук, Советник Депутата Государственной Думы Российской Федерации

г. Москва, Россия

Быкасова Лариса Владимировна – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
г. Таганрог. Россия

Варечкова Любица – доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия
Scopus Author ID: 57214638078
г. Трнава, Словакия

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
г. Витебск, Республика Беларусь

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
г. Краснодар. Россия

Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр науки, образования и культуры «Обнинский полюс», эксперт АНО ДПО «Академия инновационного образования и развития», главный научный сотрудник ФГБНУ «ИИД СВ РАО», член Президиума, академик «Академия детско-юношеского туризма и краеведения» им А.А. Остапца-Свешникова, Заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной политики РФ, член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
г. Москва, Россия

Дыбовский Александр Сергеевич – кандидат филологических наук, профессор, Школа языка и культуры аспирантуры, В 2019–2022 годах – приглашенный научный сотрудник кафедры сравнительного изучения языков и культур Высшей школы Осаки университета; доцент Дальневосточного федерального университета (кафедра японоведения)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
г. Токио, Япония – г. Владивосток, Россия

Елагина Вера Сергеевна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, действительный член Российской академии естествознания
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>
г. Челябинск, Россия

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

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

Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019

г. Краснодар, Россия

Коджаспирова Галина Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина, Институт педагогики и психологии образования, МГПУ, лауреат премии образовательной платформы "Юрайт.

г. Москва, Россия.

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

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

г. Новосибирск, Россия

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

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

г. Москва, Россия

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

г. Москва, Россия

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

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

ScopusAuthorID: 55704832000

г. Астана, Казахстан

Нурадинов Алмат Сабитович – доцент, PhD психологических наук. Доцент кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>

ScopusAuthorID: 57216185790

г. Астана, Казахстан

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

г. Краснодар, Россия

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

ScopusAuthorID: 57189048277

г. Краснодар, Россия

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

Пименова Марина Владимировна – доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
г. Санкт–Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна – профессор, член–корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально–педагогический университет
г. Самара. Россия

Поорова Эдита – доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по международным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>
г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор. Директор федерального государственного бюджетного научного учреждения "Институт развития. здоровья и адаптации ребёнка".)
Scopus Author ID: 57093990600
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна – профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес–сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

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

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

Файн Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, главный эксперт РОСДЕТЦЕНТРА, региональный координатор патриотического воспитания и наставничества; Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области» (ОГАОУ ДПО «ИРО ЕАО»); региональный координатор НПЦ «Холокост»; Заслуженный работник образования ЕАО; Почётный работник общего образования РФ, член–корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН); руководитель общественной организации «Педагогическая Ассоциация Еврейской автономной области»; член Общественной палаты ЕАО; член регионального ЕАО Совета РДДМ, наставник РДДМ; советник департамента образования ЕАО".

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член–корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) Почетный работник высшего профессионального образования

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

г. Тула, Россия

Щербина Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Член–корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт–Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

г. Санкт–Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

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

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

Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vladlen K. Ignatovich – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019
Krasnodar, Russia

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

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

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

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

Tatyana Budaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Advisor to the Deputy of the State Duma of the Russian Federation
Moscow, Russia.

Larisa V. Bykasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
Taganrog, Russia

Lubica Vareckova – Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,
Scopus Author ID: 57214638078
Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina – PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
Vitebsk, Belarus

Veronika M. Grebennikova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
Scopus ID: 56530681200
Krasnodar, Russia

Viktor P. Golovanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Childhood Laboratory of NP Center for Science, Education and Culture "Obninsk Pole", Expert of the Academy of Innovative Education and Development, Chief Researcher of FSBSI "IIDS V RAO", Member of the Presidium, Academician of the Academy of Children and Youth Tourism and Local History named after A. A. Ostaptsov-Sveshnikov, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Youth Policy of the Russian Federation. A. Ostaptsov-Sveshnikov, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Youth Policy of the Russian Federation, member of the Scientific Council on the problems of raising the younger generation at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
Moscow, Russia

Alexander S. Dybovsky – Candidate of Philology, Honorary Professor of the School of Language and Culture of the Osaka University Graduate School. In 2019–2020, invited researcher of the Department of Comparative Study of Languages and Cultures of the Osaka University Graduate School; Assistant Professor at the Far Eastern Federal University.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
Tokyo, Japan – Vladivostok, Russia

Vera S. Elagina – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Member of the Russian Academy of Natural Sciences
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>
Chelyabinsk, Russia

Svetlana S. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia

Galina M. Kodzhaspirova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, V.A. Slastenin Chair of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow State Pedagogical University, Laureate of the Educational Platform "Yurite.

Moscow, Russia.

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

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

г. Novosibirsk, Russia

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

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

Moscow, Russia

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

Moscow, Russia

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

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

Scopus Author ID: 55704832000

Astana, Kazakhstan

Almat S. Nuradinov, PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,

ORCID id : <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>

ScopusAuthorID: 57216185790

Astana, Kazakhstan

Regina V. Patyukova – Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.

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

Scopus Author ID: 57189048277

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

Krasnodar, Russia

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

Moscow, Russia

Marina V. Pimenova – Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign Languages

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

Scopus Author ID: 46861241300

Saint Petersburg,

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

Samara. Russia

Elena N. Pristupa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute for Child Development, Health and Adaptation”.

Scopus Author ID: 57093990600

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

Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova – Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".

The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.

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

Annandale, Virginia, USA

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

Moscow, Russia

Gulshat K. Urazalieva – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-000-7976-7527>

Scopus Author ID: 6505920534

Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education, Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science"; full member of the Russian Academy of social Sciences. Head of the public organization "Pedagogical Association of the Jewish Autonomous region" Deputy Chairman of the Public Chamber of the EAD.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko – Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)

Honorary Worker of Higher Professional Education,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

Scopus Author ID: 8450839800

Tula, Russia

Anna I. Scherbina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (MSPU), Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education (IAPE)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina – Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

Scopus Author ID: 57200566200

St. Petersburg, Russia,

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Methods of training and Education</i>	
Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия		V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
К вопросу о проектировании неформальных образовательных сред профессионального самоопределения субъектов инновационной деятельности в социально-гуманитарной сфере	14	To the issue of designing non-formal edu- cational environments of professional self- determination of subjects of innovative ac- tivity in the socio-humanitarian sphere	
Игнатович С.С., Игнатович В.К. Некоз Я.О. г. Краснодар, Россия		S.S. Ignatovich, V.K. Ignatovich, Y.O. Nekoz Krasnodar, Russia	
К эмпирическому обоснованию содержания и методов профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях	30	Toward an empirical substantiation of the content and methods of preventing the devel- opment of aggressive behavior in adoles- cents on social networks	
Чермит А.А., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия		Chermit A.A., Ignatovich V.K. Krasnodar, Russia	
Теоретико-методологические основания проблемы взаимосвязи интереса и внутренней мотивации учебной деятельности младших подростков	65	Theoretical and methodological foundations of the problem of interrelation of interest and intrinsic motivation of learning activities of younger adolescents	
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>	
Бондарь А.Д., Игнатович С.С. г. Краснодар, Россия		A.D. Bondar, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Возможности использования когнитивно- поведенческой терапии как средства развития ответственности подростков в учебной деятельности	92	Possibilities of using cognitive-behavioral therapy as a means of developing adolescents' responsibility in learning activities	
Хамидуллина Л.И., Щербина А.И. г. Москва, Россия		L.I. Khamidullina, A.I. Shcherbina Moscow, Russia	
Факторы возникновения буллинга в образовательных учреждениях	103	Factors in the emergence of bullying in educational institutions	
<i>Информация для авторов</i>	117	<i>Information for Authors</i>	

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–14–29

УДК 37

EDN ASDPJG

**К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ
НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
СУБЪЕКТОВ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ СФЕРЕ****Владлен Константинович Игнатович**

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

<http://orcid.org/0000–0002–1625–772X>vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. Исследование направлено на решение проблемы теоретико-методологического обоснования проектирования неформальных образовательных сред как условия профессионального самоопределения субъектов инновационной деятельности. Его актуальность обусловлена противоречием между потребностью в научно обоснованных практиках проектирования неформальных образовательных сред, обеспечивающих становление профессионала в сфере инновационной деятельности и отсутствием теоретико–методологических оснований проектирования этих практик, обеспечивающих их устойчивость и эффективность на институциональном уровне. Цель статьи состоит в разработке и обосновании системы комплексно взаимодополняющих методологических подходов и базовых теоретических позиций проектирования неформальной образовательной среды, в условиях которой может эффективно формироваться личность профессионала, обладающего готовностью к инновационной деятельности в социально-гуманитарной сфере.

Материалы и методы. Исследование проведено на основе метода теоретического анализа. Проанализировано понятие неформальной образовательной среды, построено понятийно–смысловое пространство исследования проблемы теоретико–методологического обоснования деятельности ее проектирования.

Обзор литературы. Проведенный анализ статей Н.Н. Гырылова, Е.В. Самсонова, Л.В. Ширина, В. Мануйлов, И. Федоров, Г.Б. Корнетов, L. Bougne позволил установить, что проблема методологического и теоретического обоснования проектирования неформальных образовательных сред характеризуется низкой степенью разработанности по всем базовым аспектам, но при этом содержит в своей основе ряд перспективных направлений исследований, нуждающихся в дальнейшем развитии.

Результаты и обсуждение. Выделена и охарактеризована общая тенденция отказа от использования единых моделей образования и подготовки профессионала, более эффективными становятся неформальные образовательные среды, понимаемые как специально проектируемые пространства продуктивных коммуникаций различных представителей профессиональных сообществ, находящихся на разных этапах профессионализации. Показано, что проектирование неформальных образовательных сред представляет собой особый вид деятельности, направленной на повышение эффективности процессов профессионального самоопределения субъектов инновационной деятельности. Неформальная образовательная среда проинтерпретирована как система условий, обеспечивающих продуктивные коммуникации субъектов в процессе совместного решения творческих задач, направленных на преобразование разнообразных социокультурных практик. С этих позиций выделены основные аспекты понятия неформальной образовательной среды.

Выводы и заключение. Существование неформальных образовательных сред и их формирующее влияние на процесс профессионального самоопределения субъекта инновационной деятельности выступает эмпирическим фактом. Подходы к его изучению согласуются с современными представлениями о преадаптации человека к условиям непредсказуемых изменений окружающего мира, в которых готовность к инновационным преобразованиям действительности является одним из главных условий профессионализации.

Ключевые слова: неформальная образовательная среда; готовность к инновационной деятельности; социокультурные практики.

Для цитирования: Игнатович В.К., К вопросу о проектировании неформальных образовательных сред профессионального самоопределения субъектов инновационной деятельности в социально–гуманитарной сфере // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том 7 № 2. С. 14–29

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–14–29

Original article

**TO THE ISSUE OF DESIGNING
NON-FORMAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS OF PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION OF SUBJECTS OF INNOVATIVE ACTIVITY
IN THE SOCIO-HUMANITARIAN SPHERE**

Vladlen Konstantinovich Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The research is aimed at solving the problem of theoretical and methodological substantiation of designing informal educational environments as a condition for professional self-determination of subjects of innovation activity. Its relevance is determined by the contradiction between the need for scientifically substantiated practices of designing informal educational environments that ensure the formation of a professional in the field of innovation activity and the lack of theoretical and methodological foundations for the design of these practices, ensuring their sustainability and effectiveness at the institutional level. The aim of the article is to develop and justify a system of complexly complementary methodological approaches and basic theoretical positions of designing an informal educational environment, in which the personality of a professional with readiness for innovative activity in the socio-humanitarian sphere can be effectively formed.

Materials and Methods. The study was carried out on the basis of the method of theoretical analysis. The concept of non-formal educational environment is analyzed, the conceptual and semantic space of research of the problem of theoretical and methodological justification of the activity of its design is constructed.

Literature review. The conducted analysis allowed us to establish that the problem of methodological and theoretical basis for the design of non-formal educational environments is characterized by a low degree of development in all basic aspects, but at the same time contains a number of promising areas of research that need further development.

Results and discussion. The general tendency of rejecting the use of uniform models of education and training of a professional is highlighted and characterized, informal educational environments, understood as specially designed spaces of productive communications of various representatives of professional communities at different stages of professionalization, become more effective. It is shown that the design of non-formal educational environments is a special type of activity aimed at improving the effectiveness of the processes of professional self-determination of subjects of innova-

tion activity. Non-formal educational environment is interpreted as a system of conditions that provide productive communication of subjects in the process of joint solution of creative tasks aimed at transforming a variety of socio-cultural practices. From these positions the main aspects of the concept of non-formal educational environment are highlighted.

Conclusions and Conclusion. The existence of non-formal educational environments and their formative influence on the process of professional self-determination of the subject of innovation activity is an empirical fact. Approaches to its study are consistent with modern ideas about human pre-adaptation to the conditions of unpredictable changes in the environment, in which readiness for innovative transformations of reality is one of the main conditions for professionalization.

Keywords: informal educational environment; readiness for innovative activity; socio-cultural practices.

For Citation: Ignatovich V.K., To the issue of designing non-formal educational environments of professional self-determination of subjects of innovative activity in the socio-humanitarian sphere. Pedagogy: history, prospects. 2024. Vol. 7. # 2. p. 14–29 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-2-14-29

Введение

Актуальность проблемы исследования обусловлена изменениями, происходящими в окружающем мире, которые связаны с увеличением его многообразия, вариативности, возрастанием неопределенности и общей ориентацией в будущее, где должны быть найдены ответы на вызовы современности.

По своей значимости эта проблема выступает одной из наиглавнейших в современной действительности, где зависимость человека от производственных технологий связана с риском перерождения человечества в сообщество «одномерных» людей–потребителей, что по своим масштабам сопоставимо с глобальной гуманитарной катастрофой.

Данная ситуация характеризуется противоречием между потребностью в научно обоснованных практиках проектирования неформальных образовательных сред, обеспечивающих становление профессионала, чья готовность к инновационной деятельности выступает необходимым условием эффективного реагирования на вызовы времени в ситуации высокой степени социокультурной неопределенности, и отсутствием теоретико–методологических оснований проектирования этих практик, обеспечивающих их устойчивость и эффективность на институциональном уровне.

Таким образом, возникает проблема теоретико–методологического обоснования проектирования неформальных образовательных сред как условия профессионального самоопределения субъектов инновационной деятельности на разных этапах профессионализации. Данная проблема возникает в связи с недостаточной степенью разработанности теории и методологии проектирования неформальных образовательных сред, в условиях которых может формироваться профессиональная готовность субъектов труда к инновационной деятельности. Существующие подходы к решению проблем формирования профессиональной готовности субъекта труда, в основном, ориентированы на формальные образовательные среды, в условиях которых недостаточно эффективно решаются вопросы развития мотивации инновационной деятельности и ориентации на вызовы будущего как источник наиболее важных преобразований современной действительности. Собственно же готовность субъекта к инновационной деятельности в социально–гуманитарной сфере не отражена в современном научном сознании как условие становления профессионала, способного эффективно действовать в ситуации динамичных и мало предсказуемых изменений окружающей действительности, степень неопределенности которой непрерывно возрастает. Формирование такой готовности может осуществляться исключительно в современном социокультурном контексте, не воспроизводимом в условиях формальной образовательной среды.

Цель нашего исследования состоит в разработке и обосновании системы комплексно взаимодействующих методологических подходов и базовых теоретических позиций проектирования неформальной образовательной среды, в условиях которой может эффективно формироваться личность профессионала, обладающего готовностью к инновационной деятельности в социально–гуманитарной сфере. Научная новизна исследования состоит в обосновании проектирования неформальных образовательных сред как особой деятельности, направленной на повышение эффективности процессов профессионального самоопределения субъектов инновационной деятельности и выступающей альтернативой традиционным способам проектирования содержания общего и высшего образования. В предлагаемом подходе неформальная образовательная среда интерпретируется как система условий, обеспечивающих продуктивные коммуникации субъектов, находящихся на разных этапах онтогенеза, реализуемых ими в процессе совместного решения творческих задач, направленных на преобразование разнообразных социокультурных практик, представленных в социально–гуманитарной сфере жизни современного человека. Новизна подхода к обоснованию социокультурной практики состоит в ее понимании как проектной единицы и «точки пересечения» индивидуальных образовательных траекторий субъектов, находящихся на разных этапах профессионализации. В концепции предлагаемого исследования сущностными характеристиками таких практик выступают их преобразовательно–творческий, инновационный характер и возможность осуществления разнообразных продуктивных коммуникаций с распределенной

ответственностью различных субъектов с учетом особенностей ситуации их профессионального становления.

Материалы и методы

Исследование проведено на основе метода теоретического анализа. Проанализировано понятие неформальной образовательной среды, построено понятийно–смысловое пространство исследования проблемы теоретико–методологического обоснования деятельности ее проектирования. Методологическим основанием для этого выступает принцип единства и взаимодополняемости культурно–исторического, системного, деятельностного и акмеологического подходов. С этих позиций проанализированы научные тексты по проблемам влияния образовательных сред на профессиональное самоопределение субъекта, описания специфических особенностей развития социально–гуманитарной сферы в современных условиях и предъявляемых в этой связи требованиях к профессионализму субъектов, о месте готовности к инновационной деятельности в структуре профессионализма и обоснования теоретических основ проектирования образовательных результатов субъектов на разных этапах профессионализации.

Обзор литературы

Проведенный анализ позволил установить, что инновационные процессы в социально–гуманитарной сфере содержат в себе качественно новые содержания, возникающие в ситуации стремительных изменений современной действительности. Инновация рассматривается исследователями как способ существования социальных систем, основной функцией которого выступает замена старого, отжившего чем–то новым, отвечающим становящимся потребностям общества. Наиболее часто интерес исследователей вызывают инновационные процессы в образовании. Инновационная деятельность субъектов других социальных институтов представлена значительно меньше. Именно здесь наиболее остро проявляется необходимость их концептуального осмысления, однако эта проблема, как отмечается в современных исследованиях, не решена. Не решена полностью задача выявления широкого социально–гуманитарного контекста, в котором происходят преобразования современной системы образования, хотя в данном направлении поиска представлено немало работ [1].

Исследователи культурогенеза инноваций в образовании и других институтах, относящихся к социально–гуманитарной сфере, отмечают существенную особенность современного этапа: от стремления в новых формах утвердить старую традицию, современные субъекты инновационной деятельности предпринимают попытки формирования принципиально новых культурных систем [2].

В этой связи возникает еще одна нерешенная проблема – социального утверждения вновь создаваемых культурных систем [3].

С ней связан немаловажный аспект, который также крайне недостаточно проработан в современных исследованиях: различия собственно новаций как авторских «изобретений» и системных инновационных процессов, связанных с их укоренением в становящейся новой культурной действительности. Нерешенность этой проблемы крайне негативно сказывается на практике распространения образовательных новшеств и снижает их общую социальную эффективность. Указанные обстоятельства подразумевает качественные новообразования профессиональной готовности субъектов инновационной деятельности. В то же время вопросы формирования этой готовности рассматриваются в современных исследованиях с довольно консервативных позиций, в рамках представлений о совершенствовании существующих социальных практик. Значительное количество работ посвящено формированию готовности педагогов к инновационной деятельности как уже практикующих, так и осваивающих данную профессию. Для этого используются различные методы, деловая игра [4], контекстное обучение [1], организация научно–исследовательской деятельности [5; 6] и т.д.

Однако приходится констатировать, что формирование готовности специалиста к инновационной деятельности не рассматривается как приоритетная цель обучения, а лишь как некое дополнение к «обычной» профессиональной подготовке. При этом само понятие готовности к инновационной деятельности трактуется исследователями неоднозначно. Так, например, Е.Э. Воропаева выделяет мотивационный, когнитивный, личностный и деятельностный компоненты этой готовности, при этом конкретным предметом ее оценки выступает набор умений (определять цель, формулировать гипотезу, определять этапы, использовать критерии оценки эффективности работы, проводить диагностику начального состояния дел, распределять функции каждого участника эксперимента), а также владение методикой научно–педагогического исследования [4].

Н.Н. Гырылова под готовностью студентов к инновационной деятельности понимает набор «способностей, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной и оригинальностью». Ее компонентами выступают способности смотреть на ситуацию под неожиданным углом; раскрывать спектр возможностей; находить новый подход к проблеме; определять интересное решение задачи, продуцировать разнообразные идеи, находить необычные ответы, нестандартные решения, усовершенствовать объект деятельности, добавлять к нему детали [5].

В работе Е.В. Самсоновой готовность к инновационной деятельности педагога фактически отождествляется с его владением методами научно–исследовательской деятельности [6].

С точки зрения Ю.С. Серяпиной готовность к инновационной деятельности представляет собой неотъемлемую часть общей готовности учителя к педагогической деятельности, ее суть составляют стремление и умение использовать современные средства обучения и осуществлять тьюторское сопровождение учащихся [7].

Л.В. Ширина практически отождествляет инновационную деятельности педагога с творческой деятельностью, на основании чего к содержанию готовности к инновационной деятельности относит «желание и развивать свои личностные возможности, интересы, представления, искать собственные нестандартные пути решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие подходы к достижению задач профессионального образования» [8].

В целом, можно отметить, что понятие готовности к инновационной деятельности в социально–гуманитарной сфере разработано недостаточно полно. В большинстве работ готовность к инновационной деятельности трактуется крайне упрощенно как готовность специалиста использовать в своей работе новые технологии. Существует также взгляд на эту готовность как на общую predisposedness к изменению ситуации и положительное отношение к предлагаемым инновациям [9]. В другом случае понятие инновационной деятельности и готовности к ее осуществлению не вполне обоснованно расширяется до «совокупной готовности к научно–исследовательской работе, конструкторской и технологической, информационно–аналитической и информационно–технической, организационно–производственной, экономической, маркетинговой, промоутерской, сервисной и, конечно, к управленческой деятельности, включая менеджмент качества» [10]. Большинство работ по данной проблеме объединяет укоренившееся представление об инновационной деятельности как о совершенствовании уже существующих практик, использовании новых средств, методов и технологий. Крайне редко встречается понимание этого феномена как деятельности, направленной на решение принципиально новых проблем, возникающих в ситуации динамичных и мало предсказуемых изменений действительности.

Второй аспект изучаемой проблемы, связанный с развитием научных знаний о неформальных образовательных средах и основаниях их проектирования, также отмечается недостаточной степенью разработанности. Преобладают исследования процессов интеграции формальных и неформальных образовательных сред, при этом эти среды мыслятся не как объект проектирования, а как данность. Крайне мало исследований, в которых неформальная образовательная среда выступала бы не дополнением к формальной (главной), а целостной системой факторов и условий, обеспечивающих становление профессионала. В исследовании О.В. Гребенникова проектирование неформальных образовательных сред развития совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов рассматривается как инновационная форма преемственности школы и вуза. В частности, отмечается, что «сущность неформального образовательного пространства состоит, с одной стороны, в его ориентации на совместную творческую деятельность субъектов, с другой стороны, в отказе от формальных дидактических схем их взаимодействия» [11, с. 9]. Авторами также выделены базовые проектные характеристики неформальной образовательной среды: событийность, многофункциональность и медийность. С этих позиций утвержда-

ется, что проектной единицей неформальной образовательной среды выступает образовательное событие (т.е. среда представляет собой пространство, в котором могут разворачиваться значимые для ее субъектов события).

Представлена также точка зрения, согласно которой образовательная среда существует как система условий, в которых могут быть реализованы модели формального и неформального образования [12].

Попытки охарактеризовать сущность неформальной образовательной среды как социально проектируемого явления сопряжены с трудностями методологического характера, большинство описаний носит эмпирический характер и не выходят за пределы констатации ее внешних характеристик. Отсутствуют строгие, методологически и теоретически обоснованные определения, не представлены разные подходы к пониманию сути данного феномена, основанные на категориях деятельности, субъекта, отношений и др. Существует значительный пласт работ прошлых лет, посвященных характеристикам образовательной среды как таковой, однако в них не содержится различение формальных и неформальных сред как явлений, различных по своим базовым характеристикам [13].

Альтернативой предлагаемому подходу к пониманию сути неформальной образовательной среды могут служить описанные в современных научных публикациях практики сетевых проектов, реализуемых в Интернет–пространстве, участие в которых различных субъектах становится фактором получения ими качественного неформального образования. В данном случае в качестве неформальной образовательной среды выступает информационная (медийная) среда, в условиях которой могут проектироваться педагогически целесообразные коммуникации [14]. Сетевые взаимодействия субъектов образования (в частности, университетов) рассматриваются современными исследователями как новый виток доступности знаний. Констатируется, что сетевое партнерство в открытой информационно–образовательной среде «усиливает роль университета как координатора образовательных процессов посредством формирования, развития и управления взаимоотношениями с широким кругом заинтересованных сторон (стейкхолдеров), начиная от самих обучающихся и их родителей и заканчивая СМИ и профессиональными ассоциациями. В свою очередь, новые приоритеты требуют новых подходов в управлении университетами, их содержание связано с методологией проект–менеджмента в рамках парадигмы гибридного управления» [15]. Аналогом понятия неформальной образовательной среды здесь может служить «пространство для будущей совместной деятельности», выстраиваемое в контексте проекта, совместно реализуемого различными субъектами [16].

Таким образом, можно заключить, что проблема методологического и теоретического обоснования проектирования неформальных образовательных сред характеризуется низкой степенью разработанности по всем базовым аспектам,

но при этом содержит в своей основе ряд перспективных направлений исследований, нуждающихся в дальнейшем развитии.

Результаты и обсуждение

Выбор методологических подходов к решению проблемы обусловлен изменениями, происходящими в окружающем мире, которые связаны с увеличением его многообразия, вариативности, возрастанием неопределенности и общей ориентацией в будущее, где должны быть найдены ответы на вызовы современности. Значительная часть современных исследований посвящена изменениям, происходящим в сфере технологий, экономики и производства. Однако изменения, происходящие в этих сферах, влекут не менее важные изменения в сфере человеческих отношений, то есть, в социально–гуманитарной сфере. Так, в современных исследованиях, посвященным инновационным процессам в социально–гуманитарной сфере, отмечается, что задача подготовки человека жизни в усложняющемся мире, образ которого определяют техника и технологии, принципиально не может быть решена без разработки и внедрения соответствующих педагогических инноваций, позволяющих конструктивно укоренять обучающихся в стремительно изменяющемся мире. По своей значимости эта проблема выступает одной из наиглавнейших в современной действительности, где зависимость человека от производственных технологий связана с риском перерождения человечества в сообщество «одномерных» людей–потребителей, что по своим масштабам сопоставимо с глобальной гуманитарной катастрофой.

Следствием этих изменений становится общая тенденция отказа от использования единых моделей образования и подготовки профессионала, более эффективными становятся неформальные образовательные среды, понимаемые как специально проектируемые пространства продуктивных коммуникаций различных представителей профессиональных сообществ, находящихся на разных этапах профессионализации. Осуществляемые на предметности совместного решения актуальных задач инновационного преобразования действительности в ходе творческого освоения различных социокультурных практик, эти коммуникации становятся наиболее значимым условием развития мотивации самореализации человека в обществе.

Между тем, преобладающие в науке подходы к проектированию образовательных сред становления профессионала все еще в большей степени базируются на представлениях о необходимости усвоения субъектом представленных в них норм и образцов профессиональной деятельности, вопросы же формирования мотивации и готовности к их творческому преобразованию в процессе инновационной деятельности разработаны недостаточно. Однако именно эти компоненты профессионализма субъектов труда в социально–гуманитарной сфере

в современных социокультурных условиях приобретают наибольшую степень значимости. Современному профессионалу в социально–гуманитарной сфере необходимы новые компетенции, связанные с реализацией вариативных способов коммуникаций и сотрудничества с представителями разных культурных и профессиональных сообществ в ситуациях, требующих принятия оригинальных, объективно новых, творческих решений возникающих проблем, которые не имеют аналогов в прошлом опыте.

В данной связи проектирование неформальных образовательных сред представляет собой особый вид деятельности, направленной на повышение эффективности процессов профессионального самоопределения субъектов инновационной деятельности и выступающей альтернативой традиционным способам проектирования содержания общего и высшего образования. В предлагаемом подходе неформальная образовательная среда интерпретируется как система условий, обеспечивающих продуктивные коммуникации субъектов, находящихся на разных этапах онтогенеза, реализуемых ими в процессе совместного решения творческих задач, направленных на преобразование разнообразных социокультурных практик, представленных в социально–гуманитарной сфере жизни современного человека.

Социокультурная практика понимается как проектная единица и «точка пересечения» индивидуальных образовательных траекторий субъектов, находящихся на разных этапах профессионализации. В концепции нашего исследования сущностными характеристиками таких практик выступают их преобразовательно–творческий, инновационный характер и возможность осуществления разнообразных продуктивных коммуникаций с распределенной ответственностью различных субъектов с учетом особенностей ситуации их профессионального становления.

В ходе исследования были выделены следующие аспекты понятия неформальной образовательной среды.

1) Неформальная образовательная среда как источник новых возможностей творческой самореализации личности в условиях динамичности изменений окружающего мира и высокой степени неопределенности (философский аспект).

2) Неформальная образовательная среда как событийное пространство осуществления продуктивных коммуникаций с представителями разных социальных групп и культурных общностей (социокультурный аспект).

3) Неформальная образовательная среда как система условий для совершения субъектом разнообразных пробных действий в процессе личностного и профессионального самоопределения (психологический аспект).

4) Неформальная образовательная среда как пространство проектирования субъектом индивидуальной образовательной траектории, проходящей через

разнообразные культурные практики, преобразуемые в процессе их творческого освоения (педагогический аспект).

Выводы и заключение

На основании сказанного можно сделать следующие вывод.

Во-первых, само по себе существование неформальных образовательных сред и их формирующее влияние на процесс профессионального самоопределения субъекта инновационной деятельности выступает эмпирическим фактом, которому не противоречат предлагаемые подходы к решению проблемы. Разница между существующей и прогнозируемой ситуацией состоит в том, что механизмы этого влияния, хотя и описаны эмпирически, не отрефлексированы на теоретико-методологическом уровне и не институционализированы в современной практике поддержки субъектов профессионального самоопределения.

Во-вторых, предлагаемые подходы хорошо согласуются с современными представлениями о преадаптации человека к условиям непредсказуемых изменений окружающего мира (А.Г. Асмолов), в которых готовность к инновационным преобразованиям действительности является одним из главных условий профессионализации. Проведенное исследование представляет собой шаг развития этих представлений, состоящий в обосновании готовности субъекта к инновационной деятельности в качестве целевого компонента системы поддержки субъекта профессионального самоопределения, осуществляемой в условиях неформальной образовательной среды.

В-третьих, предлагаемые подходы к описанию социокультурных практик как предметности совместной деятельности субъектов профессионального самоопределения, находящихся на разных этапах профессиогенеза, опираются на современные научные представления об индивидуализации образования как о прохождении последовательности событий, проживаемых совместно с другими людьми (Т.М. Ковалева) и пробно-продуктивным характере действий, выводящих субъекта в зону его ближайшего развития (Б.Д. Эльконин). Шаг развития этих представлений в нашем исследовании состоит в обосновании целостности событийного образовательного пространства как «веера» индивидуальных образовательных траекторий взаимодействующих субъектов, которые не выстраиваются как синхронное продвижение к поставленным общим целям, а представляют собой систему саморегулирующихся взаимоотношений в условиях вариативности индивидуальных возможностей каждого субъекта.

Научная значимость исследования состоит в открывающейся возможности дальнейшего развития теоретических оснований индивидуализированного образования, реализуемого в форме построения индивидуальных образовательных траекторий в открытых, неформальных образовательных средах, проектными единицами которых выступают социокультурные практики, творчески осваиваемые субъектами в процессе совместной творческой деятельности. Тео-

ретико–методологическое обоснование проектирования неформальных образовательных сред в этой связи представляет собой качественно новый шаг развития принципа индивидуализации образования, выступающего мировым трендом образовательной политики

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010. 300 с.
2. Флиер А. Я. Культурогенез. М.: Рос. ин-т культурологии, 1995. 128 с.
3. Корнетов Г.Б. Культурологическая интерпретация инноваций в образовании в историко–педагогическом процессе // Психолого–педагогический поиск: научно–методический журнал. 2019. № 3(51) С. 34–47.
4. Воропаева Е.Э. Совершенствование готовности педагога к инновационной деятельности посредством деловой // Научный журнал КубГАУ. 2014. №100(06).
URL. https://elibrary.ru/download/elibrary_21799516_17372872.pdf (дата обращения 01.10.2023 г.
5. Гырылова Н.Н. Научно–исследовательская деятельность студентов как условия формирования готовности к инновационной деятельности // Актуальные вопросы модернизации российского образования: Материалы XXIII Международной научно–практической конференции. Центр научной мысли. 2015. С. 85 – 88. URL. https://elibrary.ru/download/elibrary_24316511_29975564.pdf (дата обращения 01.10.2023 г.).
6. Самсонова Е.В. Готовность будущего учителя к инновационной деятельности и ее связь с умениями и навыками учебно–исследовательской деятельности // Аллея науки. 2019. Т. 1. № 1 (28). С. 891 – 894.
7. Seryapina Y.S. The concept of «readiness for pedagogical activity»: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity // Вестник Южно–Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. Т. 10. № 4. С. 77 – 86.
8. Ширина Л.В. Теоретический анализ проблемы готовности педагогов к инновационной деятельности в общеобразовательной школе // Фундаментальная наука и технологии – перспективные разработки: Материалы XIX международной научно–практической конференции. Morrisville, NC, USA, 2019. С. 81 – 83.
9. Погодина Т.В., Попадюк Т.Г., Удальцова Н.Л. Оценка готовности населения заниматься инновационной деятельностью в России // Вестник удмуртского университета. 2019. Т. 29, вып. 3. С. 306 – 313.

10. Мануйлов В., Федоров И. Модели формирования готовности к инновационной деятельности // Высшее образование в России. 2004. №7. С. 56 – 64. URL. <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-formirovaniya-gotovnostik-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения 12.02.2024).
11. Гребенников О.В., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Паскальная Е.С. Развитие креативности старшеклассников и студентов средствами организации их совместной творческой деятельности в неформальной образовательной среде: методическое пособие / О.В. Гребенников, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович, Е.С. Паскальная. Краснодар: Кубанский гос. ун–т, 2023. 78 с.
12. Владимирова Л.П. Проблемы интеграции формального и неформального образования в условиях единой информационно–образовательной среды // Открытое образование. 2013. № 5 (100). С. 34–39.
13. Корнетов Г.Б. Педагогическая среда: потенциал и проектирование // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 23–32.
14. Обоскалов А.Г., Смушкевич Л.Н. Сетевое взаимодействие школы с учреждениями науки, бизнеса и производства как эффективный ресурс реализации проекта «инженеры будущего» // Методист. 2018. № 8. С. 46–49.
15. Башмаков Д.В. Санкционирующие решения в проектах сетевого взаимодействия в сфере высшего образования // Управленец. 2018. Том 9. № 4. С. 102–107.
16. Bourne L. Project Relationship Management and the Stakeholder Circle™: a dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Project Management. Melbourne: Graduate School of Business RMIT University, 2005.
URL: https://mosaicprojects.com.au/PDF_Papers/P021_L_Bourne_Thesis.pdf.

REFERENCES

1. Verbitsky A.A., Kalashnikov V.G. Category «context» in psychology and pedagogy. Moscow: Logos, 2010. 300 с.
2. Flier A.Ya. Kulturogenesis. M. Russian Institute of Cultural Studies, 1995. 128 с.
3. Kornetov G. B. Cultural interpretation of innovations in education in the historical and pedagogical process // Psychological and pedagogical search: scientific and methodological journal. 2019. № 3(51) С. 34 – 47.
4. Voropaeva E.E. Improving the teacher's readiness for innovative activity through business // Scientific Journal of KubGAU. 2014. №100(06). URL. https://elibrary.ru/download/elibrary_21799516_17372872.pdf (date of circulation 01.10.2023).
5. Gyrylova N.N. Scientific–research activity of students as conditions for the formation of readiness to innovative activity // Actual issues of modernization of

- Russian education: Proceedings of the XXIII International scientific–practical conference. Center for Scientific Thought. 2015. C. 85 – 88.
URL. https://elibrary.ru/download/elibrary_24316511_29975564.pdf (date of circulation 01.10.2023).
6. Samsonova E.V. Readiness of the future teacher to innovative activity and its connection with skills and skills of educational research activity // *Alley of Science*. 2019. T. 1. № 1 (28). C. 891 – 894.
 7. Seryapina Y.S. The concept of “readiness for pedagogical activity”: motivational readiness, psychological readiness, readiness to innovative activity // *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences*. 2018. T. 10. № 4. C. 77–86.
 8. Shirina L.V. Theoretical analysis of the problem of teachers' readiness for innovative activities in general education school // *Fundamental Science and Technology – promising developments: Proceedings of the XIX International Scientific and Practical Conference*. Morrisville, NC, USA, 2019. C. 81 – 83.
 9. Pogodina T.V., Popadyuk T.G., Udaltsova N.L. Assessment of the readiness of the population to engage in innovation activity in Russia // *Vestnik of Udmurt University*. 2019. T. 29, vol. 3. P. 306 – 313.
 10. Manuilov V., Fedorov I. Models of formation of readiness for innovation activity // *Higher Education in Russia*. 2004. №7. C. 56 – 64.
URL. <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-formirovaniya-gotovnostik-innovatsionnoy-deyatelnosti> (date of circulation 12.02.2024).
 11. Development of creativity of senior pupils and students by means of organization of their joint creative activity in informal educational environment: methodical manual / O.V. Grebennikov, V.K. Ignatovich, S.S. Ignatovich, E.S. Paskalnaya. Krasnodar: Kuban State University, 2023. 78 c.
 12. Vladimirova L.P. Problems of integration of formal and non–formal education in the conditions of a unified information and educational environment // *Open Education*. 2013. № 5 (100). C. 34 – 39.
 13. Kornetov G.B. Pedagogical environment: potential and design // *School technologies*. 2006. № 3. C. 23 – 32.
 14. Oboskalov A.G., Smushkevich L.N. Network interaction of school with institutions of science, business and production as an effective resource for the implementation of the project «Engineers of the Future» // *Methodist*. 2018. № 8. C. 46 – 49.
 15. Bashmakov, D.V. Sanctioning solutions in the projects of network interaction in higher education // *Upravlenets*. 2018. Vol. 9. No. 4. C. 102–107.
 16. Bourne L. Project Relationship Management and the Stakeholder Circle™: a dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Project Management. Melbourne: Graduate School of Business RMIT University, 2005.
URL: https://mosaicprojects.com.au/PDF_Papers/P021_L_Bourne_Thesis.pdf.

Информация об авторах: Владлен Константинович Игнатович – канд. пед. наук, доц., доц., кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
e-mail: vign62@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about author: Vladlen K. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
ResearcherID Web of Science: AAD-6776-2019
e-mail: vign62@mail.ru

The author have read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 28.03.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.04.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2024

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



Научная статья

DOI: 10.17748/2686-9969-2024-7-2-30-64

УДК 37

EDN BNHELI

К ЭМПИРИЧЕСКОМУ ОБОСНОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ПРОФИЛАКТИКИ РАЗВИТИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Игнатович Светлана Сергеевна

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

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

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

ssign67@mail.ru

Игнатович Владлен Константинович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

ResearcherID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Яна Олеговна Некоз

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

yanzel98@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье освещена проблема научного обоснования содержания и методов профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях. *Цель исследования:* научно обосновать содержания и методы профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях. *Гипотеза исследования* основана на предположении о том, что педагоги-

ческая профилактика развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях будет эффективна, если она будет осуществляться как совместная деятельность педагогов и подростков, направленная на формирование культуры поведения, проведенная непосредственно в социальных сетях.

Обзор литературы: теория агрессивного поведения и теория влечения З. Фрейда; теория комплексного изучения личности подростков И.С. Кон; теория развития личности Л.С. Выготского; теория возрастного развития Д.Б. Эльконина; теория социальных сетей В.А. Чвякин. *Методологическая основа:* принципы системного подхода в психологии Б.Ф. Ломова, Л. Берковиц; деятельностный подход А.Н. Леонтьева; принцип развития С.Л. Рубинштейна.

Методы исследования. *Теоретические:* анализ теоретический и методологический литературы; синтез и обобщение информации; моделирование процесса взаимодействия подростков и педагогов в социальных сетях. *Эмпирические методы исследования:* анкетирование; контент-анализ аккаунтов подростков в социальных сетях; опросник Басса-Дарки; метод формирующего педагогического эксперимента; статистические методы обработки полученных данных (методы описательной статистики, количественные и качественные методы U-критерия Манна-Уитни). *Экспериментальная база исследования:* МБОУ СОШ № 28 ст. Тамань. Выборку составили: контрольная группа (9 мальчиков и 11 девочек), экспериментальная группа (9 мальчиков и 12 девочек), возраст которых составлял 14–15 лет.

Результаты исследования могут служить онлайн-инструментами, которые помогут подросткам осознать последствия своих действий, развить эмоциональный интеллект и научиться конструктивно, общаться в социальных сетях. Отражено состояние проблемы профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях в науке и практике. Выявлены причины и факторы развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях. Систематизированы подходы к педагогической профилактике развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях. Разработана и экспериментально обоснована концептуальная модель педагогической профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях. Обобщены и систематизированы полученные данные.

Выводы и заключение. Профилактика агрессивного поведения подростков в социальных сетях выступает важной задачей психолого-педагогического сопровождения современных подростков. Проведенное исследование позволило установить, что ее решение может быть связано с использованием широкого спектра методов активного обучения. Однако важнейшим условием их эффективности выступает непосредственная включенность педагога-психолога в виртуальное общение подростков, в ходе которого ими совместно анализируются негативные последствия проявления агрессии и осваиваются способы неагрессивного, диалогического взаимодействия.

Ключевые слова: социальные сети, личность в соцсетях, психологическая агрессия, кибербуллинг, агрессивное поведение подростка, педагогическая профилактика развития

Для цитирования: Игнатович С.С., Игнатович В.К., Некоз Я.О., К эмпирическому обоснованию содержания и методов профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том 7 № 2. С. 30–64
DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–30–64

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

Original article

TOWARD AN EMPIRICAL SUBSTANTIATION OF THE CONTENT AND METHODS OF PREVENTING THE DEVELOPMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS ON SOCIAL NETWORKS

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Yana O. Nekoz

Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

yanzel98@mail.ru

Abstract. Introduction. The article highlights the problem of scientific substantiation of the content and methods of prevention of the development of aggressive behavior of adolescents in social networks. The aim of the study: to scientifically substantiate the content and methods of prevention of development of aggressive behavior of adolescents in social networks. The hypothesis of the study is based on the assumption that pedagogical prevention of the development of aggressive behavior of adolescents in social networks will be effective if it is carried out as a joint activity of teachers and adolescents, aimed at the formation of the culture of behavior, conducted directly in social networks.

Literature review: theory of aggressive behavior and theory of attraction Z. Freud; theory of complex study of personality of adolescents I.S. Kon; theory of personality development L.S. Vygotsky; theory of age development D.B. Elkonin; theory of social networks V.A. Chvyakin. Methodological basis: principles of system approach in psychology B.F. Lomov, L. Berkowitz; activity approach of A.N. Leontiev; development principle of S.L. Rubinstein

Research methods. Theoretical: analysis of theoretical and methodological literature; synthesis and generalization of information; modeling of the process of interaction between adolescents and teachers in social networks. Empirical research methods: questionnaire survey; content analysis of teenagers' accounts in social networks; Bass–Darkey questionnaire; method of formative pedagogical experiment; statistical methods of processing the obtained data (methods of descriptive statistics, quantitative and qualitative methods of Mann–Whitney U–criterion). Experimental base of the study: MBOE SOSH No. 28 Taman. The sample consisted of: control group (9 boys and 11 girls), experimental group (9 boys and 12 girls), the age of which was 14–15 years old.

The results of the study can serve as online tools that will help teenagers to realize the consequences of their actions, develop emotional intelligence and learn to communicate constructively in social networks. The state of the problem of preventing the development of aggressive behavior of adolescents in social networks in science and practice is reflected. Causes and factors of development of aggressive behavior of teenagers in social networks are revealed. Approaches to pedagogical prevention of development of aggressive behavior of teenagers in social networks are systematized. The conceptual model of pedagogical prevention of development of aggressive behavior of adolescents in social networks is developed and experimentally substantiated. The obtained data are generalized and systematized.

Conclusions and Conclusion. Prevention of aggressive behavior of adolescents in social networks is an important task of psychological and pedagogical support of modern adolescents. The conducted research allowed us to establish that its solution can be connected with the use of a wide range of active learning methods. However, the most important condition for their effectiveness is the direct involvement of the educational psychologist in the virtual communication of adolescents, during which they jointly analyze the negative consequences of aggression and learn ways of non–aggressive, dialogical interaction.

Keywords: social networks, personality in social networks, psychological aggression, cyberbullying, aggressive behavior of adolescents, pedagogical prevention of developmental

For Citation: Ignatovich S.S., Ignatovich V.K., Nekoz Y.O., Toward an empirical substantiation of the content and methods of preventing the development of aggressive behavior in adolescents on social networks. Pedagogy: history, prospects. 2024. Vol. 7. # 2. p. 30–64 (In Russ.).
DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–30–64

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

Введение

Актуальность исследования обусловлена недостаточной степени разработанности содержания и методов педагогической профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях.

Развивающееся информационное общество, возникшее благодаря активному развитию информационных технологий, претерпевает значительные изменения в поведении и взаимодействии людей. Интернет, ставший основным элементом этого общества, объединяет огромное количество людей и постоянно увеличивает свою аудиторию. Особенно активное участие в онлайн–пространстве проявляют подростки, которые активно пользуются социальными сетями. Подростки в возрасте от 12 до 18 лет проводят большую часть времени в социальных сетях, используя их для общения, обмена информацией, создания контента и участия в различных активностях. Однако, как и в любой другой сфере жизни, в онлайне существуют риски и угрозы [1].

С учетом того, что социальные сети теперь находятся в повседневной жизни, они предоставляют возможности для общения, совместной деятельности и обмена информацией, но также представляют риск для безопасности и приватности пользователей. Разные виды преступлений, такие как кибербуллинг и кибермошенничество, происходят на платформах социальных сетей. Поэтому важно обучать и информировать пользователей, особенно подростков, о безопасном и этичном поведении в онлайн–среде. Также самим платформам следует предпринять меры для защиты пользователей и предотвращения преступной деятельности.

Обзор литературы

Исследователи и педагоги обращают внимание на проблему агрессивного поведения подростков в социальных сетях. Многие из них, включая Н.Ф. Барложецкую, Н.В. Дорогову, Е.В. Аржаных, М.В. Науменко, и других, провели значительное исследование этой проблемы, предоставив ценные научные материалы.

Поток информации в социальных сетях содержит как положительные, так и отрицательные данные и новости. Насилие, представленное в сети, серьезно влияет на психическое состояние подростков, вызывая накопление негативной информации и потерю эмоциональной чувствительности. Каждая отрицательная информация приводит к формированию агрессивного эффекта, который в дальнейшем проявляется в реальной жизни подростка. Это может привести к формированию агрессивных установок, которые могут помешать правильному развитию личности [2].

На основании вышесказанного можно выделить противоречие: с одной стороны, общество испытывает неотложную потребность в защите детей от разрушительного влияния социальных сетей, которое особенно ярко проявляется в увеличении агрессивного поведения среди подростков. Однако, с другой стороны, науке пока неизвестны научно обоснованные методы, позволяющие эффективно справиться с этой проблемой.

Исходя из этого, перед нами встала проблема: каковы содержания и методы профилактики, препятствующих развитию агрессивного поведения подростков в социальных сетях?

Цель исследования: научно обосновать содержания и методы профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях.

Объект исследования: взаимодействие педагога и подростков в процессе профилактики их агрессивного поведения в социальных сетях.

Предмет исследования: содержания и методы профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что педагогическая профилактика развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях будет эффективна, если она будет осуществляться как совместная деятельность педагогов и подростков, направленная на формирование культуры поведения, проведенная непосредственно в социальных сетях.

Теоретические методы исследования: анализ теоретический и методологический литературы; синтез и обобщение информации; моделирование процесса взаимодействия подростков и педагогов в социальных сетях.

Эмпирические методы исследования: анкетирование; контент–анализ аккаунтов подростков в социальных сетях; опросник Басса–Дарки; метод формирующего педагогического эксперимента; статистические методы обработки полученных данных (методы описательной статистики, количественные и качественные методы U–критерия Манна–Уитни).

Теоретической базой исследования послужили:

теория агрессивного поведения и теория влечения З. Фрейда;
теория комплексного изучения личности подростков И.С. Кон;
теория развития личности Л.С. Выготского;
теория возрастного развития Д.Б. Эльконина;
теория социальных сетей В.А. Чвякин.

Методологической основой исследования послужили: принципы системного подхода в психологии Б.Ф. Ломова, Л. Берковиц; деятельностный подход А.Н. Леонтьева; принцип развития С.Л. Рубинштейна.

Экспериментальной базой исследования послужили: МБОУ СОШ № 28 ст. Тамань. Выборку составили: контрольная группа (9 мальчиков и 11 девочек), экспериментальная группа (9 мальчиков и 12 девочек), возраст которых составлял 14–15 лет.

Новизна исследования заключается:

- в систематизации подходов к педагогической профилактике развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях;
- в разработке концептуальной модели педагогической профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях, которая позволит эффективно предупреждать и снижать агрессивное поведение подростков в социальных сетях.

Практическая значимость исследования заключается в разработке эффективных содержаний и методов профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях, результаты нашего исследования могут служить онлайн–инструментами, которые помогут подросткам осознать последствия своих действий, развить эмоциональный интеллект и научиться конструктивно, общаться в социальных сетях.

Анализ и интерпретация результатов опросника и контент–анализа аккаунтов подростков в социальных сетях входной диагностики

В процессе проведения анализа агрессивности подростков, используя методику Басса–Дарки, были получены данные из контрольной и экспериментальной групп, которые были представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние показатели опросника Басса–Дарки (%)

Table 1 – Average scores of the Bass–Darkey questionnaire (%)

Группы	Физи- чес- кая	Кос- вен- ная	Раз- дра- жение	Нега- ти- визм	Обида	Под- зри- тель- ность	Вер- баль- ная	Чув- ство вины
Контрольная группа – 8«А» класс	68,75	52,5	62,5	21,25	50	30	74,75	58,75
Эксперимен- тальная группа – 8«Б» класс	70	82	90	45	72	91	87	81

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Анализ данных, представленных в таблице 4 контрольной группы, выявляет, что индекс агрессивности (ИА) составляет 65,3 балла. Изложение А.А. Хвана дает нам возможность сделать вывод о том, что эти показатели ИА свидетельствуют о повышенном уровне агрессии. Повышенный уровень агрессии характеризуется наличием разрушительных тенденций, особенно в сфере межличностных отношений (семья, коллектив, дружба). Агрессивность проявляется через такие черты, как склонность к конфликтам, стремление к доминированию и недостаток взаимодействия в социальной сфере. Особенно часто она будет проявляться в ситуациях, связанных со стрессом и переутомлением [3]. Индекс враждебности (ИВ) составляет 62,4 балла и также определяется как высокий уровень враждебности. Он представляет собой показатель, олицетворяющий степень конфликтности и напряженности взаимоотношений между различными социальными группами. Этот индекс отражает уровень негативных эмоций, агрессии и нетерпимости, которые пронизывают среду класса. Высокий показатель индекса враждебности указывает на наличие проблем, накопившихся в коллективе, и способен вызывать негативные эмоции и конфликты [4].

Результаты анализа данных экспериментальной группы показали, что ИА достиг очень высоких 79,7 баллов, отражая высокий уровень агрессии. Исключительно высокая степень агрессивности напрямую коррелирует с наслаждением, которое подросток получает от проявления агрессии, особенно в условиях, когда агрессия толпы перенимается и провоцирует окружающих к агрессивному поведению. Хотелось бы отметить, что уровень агрессии отражает не только психологическое состояние индивида, но и его способность влиять на окружающих, изменяя их настроение и поведение [5]. Кроме того, индекс враждебности

составил значительные 117,5 баллов, свидетельствуя о чрезвычайно высоком уровне враждебности среди подростков. Вследствие чего подростки склонны приписывать отрицательные характеристики другим предметам и явлениям. В готовых взаимоотношениях такие школьники испытывают больше враждебности, чем сострадания. Вероятность формирования отрицательного отношения к новым объектам в целом выше, чем вероятность формирования положительного отношения, что свидетельствует о определенной предубежденности [6].

Далее в рамках нашего исследования мы перешли к проведению контентного анализа профилей подростков в социальной сети с целью определить уровни агрессивного поведения по соответствующим шкалам.

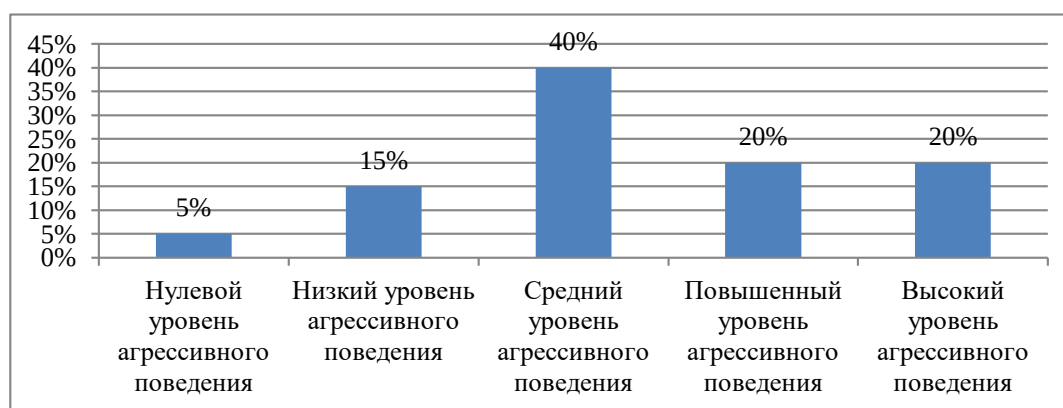


Рисунок 1 – Результаты контрольной группы по уровневой шкале агрессивного поведения подростков в социальных сетях (%)

Figure 1 – Results of the control group on the level scale of aggressive behavior of adolescents in social networks (%)

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Исследование показало, что лишь 5 % подростков из общего числа учащихся отличаются отсутствием агрессивного поведения. Таким образом, у данного подростка не было никакого контента, содержащего агрессивное поведение.

15 % от общего числа подростков, то есть всего 3 человека, подпадают под категорию с низким уровнем агрессии. В их социальных сетях можно найти контент, содержащий статичные и видеоизображения, на которых показаны сценические военные действия, а также изображения и аудиозаписи из фильмов, в которых освещаются бытовые стороны присутствия криминальных элементов.

Несмотря на это, в основном, большинство подростков выделяется уровнем средней агрессии, которая составляет 40 % от общего числа учеников, в данном случае – 8 подростков. Среди этих подростков можно найти контент, содержащий изображения татуировок и пирсингов, а также музыку, которая отражает

физическое и душевное страдание. Они предпочитают фильмы, которые романтизируют и показывают образы бандитов. Кроме того, в их текстовых комментариях можно обнаружить выражения разочарования и отсутствие желания продолжать социальную жизнь. Они также находят юмор в постах, высмеивающих личности других людей.

20 % из общего количества школьников – это 4 подростка, которые проявляют повышенный уровень агрессии. Интересно, что на их социальных страницах можно найти текстовые комментарии, выражающие разочарование в социальной сфере и отношениях внутри семьи и друзей. Также, эти подростки подписаны на сообщества, где насмешливо отражается несчастье главного персонажа. Интересно, что они также вовлечены в общение, недопустимое в публичных кругах, где провокационные аудио– и видеозаписи вызывают шок. Не обошлось без матерных комментариев, неприлично насмехающихся над музыкальными предпочтениями данных подростков. Еще, эти школьники присоединились к группам, которые ассоциируются с криминальной средой и характеризуются определенными атрибутами, такими как татуировки, специфические модели оружия, особенный стиль одежды и прочие элементы.

40 % учащихся проявляют высокий уровень агрессии, и их количество составляет 4 подростка. Социальные сети данных респондентов содержали контент с юмористическими и другими изображениями, связанными с темами суицида и самоубийства. Эти изображения отражали сознательное нанесение вреда себе людьми. Они также подписаны на сообщества, которые пропагандируют суицид, алкоголь и курение. Девочки имеют подписку на группы, которые призывают к экстремальному похудению. Комментарии, направленные на сверстников, содержали ненормативную лексику. Кроме того, эти подростки создали свое собственное сообщество, в котором были высмеивания изображений людей. Были сохранены прямые трансляции, где использовалась ругательная лексика и обсуждалась компьютерная игра, в которой отображены военные действия.

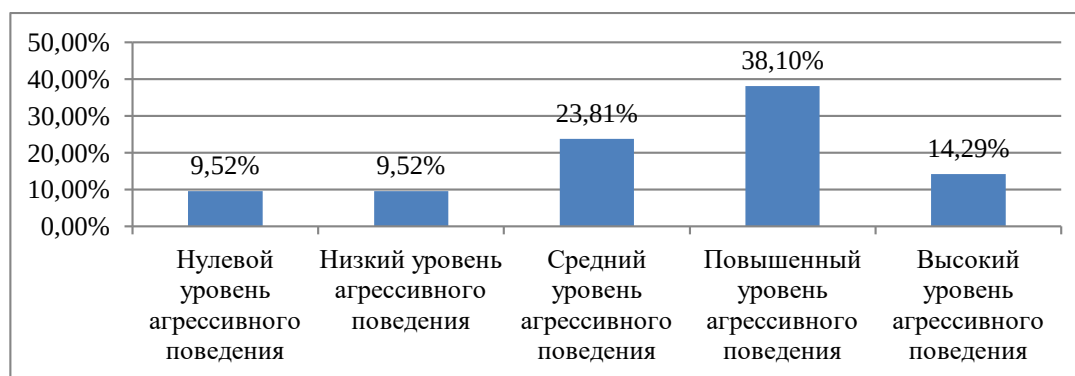


Рисунок 2 – Результаты экспериментальной группы по уровневой шкале агрессивного поведения подростков в социальных сетях (%)

Figure 2 – Results of the experimental group on the level scale of aggressive behavior of adolescents in social networks (%)

Источник: составлено авторами статьи.
Source: compiled by the authors of the article.

Путем анализа контента профилей подростков в экспериментальной группе мы определили уровни агрессивного поведения в социальных сетях при помощи разработанной нами шкалы. Исследование выявило, что 9,52 % общего количества школьников не проявляют агрессивное поведение. Это свидетельствует о том, что у этих подростков отсутствует любой контент, содержащий элементы агрессии.

Такой же процент относится к низкому уровню агрессии. Текстовые комментарии, которые выражают принятие преобладающих ценностей в криминальной среде. Это такие высказывания, как «за своего брата порву». Шутки и другие изображения юмористического или иного характера, в которых выражается сознательное предпочтение одиночества обществу других людей. Музыка, содержащая ненормативную лексику и призывы к порнографическому поведению.

Уровень агрессии средней величины оказался присутствующим у 23,81 % учеников класса, то есть у 5 человек. Указанные подростки проявляли склонность к использованию матерных мемов, а также оставляли комментарии под такими постами, содержащими ненормативную лексику. Было замечено, что они подписаны на онлайн-игры, включающие элементы насилия, физической силы или другие аспекты насильственного поведения, такие как «GTA» и «Mortal Komбат». Им также были присущи изображения, связанные с пирсингом и нанесением татуировок. В их сохраненных видео было обнаружено наличие материалов с физической агрессией в отношении людей. Кроме того, их художественные или другие произведения содержали элементы юмора, в которых выражалась несчастная судьба главного персонажа или пародировалось его страдание с использованием юмора.

Повышенный уровень агрессивного поведения выявлен у 38,1 % учащихся в классе, что составляет 8 человек. Дальнейшее наблюдение позволило установить следующие проявления агрессии: обсуждения провоцирующего контента в социальных сетях, касающегося военных действий; травля сверстников путем осмеивания фотографий, монтажа в фотошопе и высмеивания их внешности; проведение онлайн-трансляций с использованием нецензурной лексики; прослушивание музыки, содержащей криминальный и антиобщественный контент.

Агрессия достигает высокого уровня у 14,29 % подростков, то есть у трех человек. Они проявляют склонность к подписке на онлайн-игры, такие как «Пыточная», «Игра в кальмара», «Колумбайн» и другие подобные игры. Более того, видео ролики с драками оказывают на них влияние. Были замечены фотографии девочек, на которых видны следы мазохистской атрибутики, шрамы, рубцы. Они также увлекаются аудиозаписями и музыкой альтернативного направления, где

затрагивается тематика физического и душевного страдания. Картинки, которые отражают чувство отчаяния, разочарования, потери, несчастья или других мучительных эмоциональных переживаний этого рода, также привлекают их внимание. Подростки, о которых говорится, имеют склонность использовать матерные мемы и делать непристойные комментарии под соответствующими постами. Они также увлекаются снимками солдат, полиции, боевиков или других вооруженных групп. Жестокие сцены, которые демонстрируют нечеловеческое обращение с другими людьми или животными, также привлекают их внимание.

Таким образом, мы собрали эмпирический материал через проведение входной диагностики среди контрольной и экспериментальной групп. Также использовали несколько методов, включая опросник агрессивности по методике Басса–Дарки, анализ профилей подростков в социальных сетях и интерпретацию результатов, а также проведение анкетирования для определения уровня агрессивного поведения среди подростков в социальных сетях.

Результаты анкетирования как общая ориентировка в ситуации развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях

Результаты анкетирования контрольной группы были следующие, относящиеся к выявлению агрессивного поведения среди подростков:

Все учащиеся контрольной группы, предоставившие ответ на первый вопрос относительно своего использования социальных платформ в качестве коммуникационной среды, безусловно, подтвердили свое участие в данной области.

Опросив подростков и задав им вопрос о том, были ли они когда-либо объектами травли в социальных сетях, получены следующие результаты. Среди 12 респондентов оказалось, что все они сталкивались с негативными ситуациями такого рода. Однако, восемь подростков заявили, что им посчастливилось избежать такого опыта и они не были подвергнуты травле в социальных сетях.

Семнадцать респондентов свидетельствовали о наблюдении агрессивного поведения другого пользователя в социальных сетях, в то время как лишь трое участников отрицали наличие такого факта.

Один из аспектов, который важно учитывать, заключался в следующем: «Как часто вы наблюдали проявление агрессивного поведения в социальных сетях?» Участники опроса предоставили следующую информацию: «никогда не сталкивался» – трое подростков, «столкнулся однажды» – восемь подростков, «постоянно сталкиваюсь» – четверо подростков.

Другим фактором, который был взят во внимание, является частота нарушения личного пространства и проявления агрессии по отношению к Вам. Среди 20 опрошенных подростков, 3 заявили, что никогда не сталкивались с такой ситуацией. Однако 12 подростков признались, что они по меньшей мере один раз сталкивались с агрессивным поведением в их адрес. Наконец, 5 подростков признались, что они были в таких неприятных ситуациях два или более раз.

При обсуждении причин, которые могут вызывать агрессию в отношении других людей, большинство респондентов согласилось, что публикуемое содержание играет важную роль. Их мнение поддерживали четыре участника. Кроме того, три человека указали на влияние предпочтений в области изображений, музыки и видео. Пять респондентов назвали зависть в качестве фактора, способствующего возникновению агрессии. Трое подростков упомянули «личную неприязнь». Кроме того, двое участников опроса отметили обиду как фактор агрессивного поведения. Один ученик указал, что агрессия может быть направлена на повышение самооценки, в то время как другой подросток упомянул «мечь». Наконец, один респондент упомянул, что агрессия может быть использована для подтверждения своего авторитета.

Обратили на себя значительное внимание следующим вопросом: «Имеете ли вы аккаунты в социальных сетях, которые были созданы с целью обмана или являются не подлинными?». Из опрашиваемых молодых людей только пятеро признались в наличии таких аккаунтов, в то время как остальные 15 заявили, что у них отсутствуют подобные профили.

По поводу вопроса о целях использования фейковых аккаунтов есть несколько ответов. Некоторые участники отвечали, что используют их с целью скрыться от родственников и родителей, которые активно присутствуют в социальных сетях и мониторят их активность. Этот ответ был выбран 3 респондентами. Кроме того, один учащийся также упомянул о том, что используют фейковые аккаунты в качестве запасного варианта. Один человек ответил, что он использует фейковые аккаунты для подшучиваний.

Формулировка следующего вопроса звучала так: «Были ли вы замешаны в распространении чужих фотографий или видео с целью оскорбить или унижить кого-либо?». Признались в этом лишь один школьник, остальные участники опроса отвергли данный вопрос.

На вопрос о создании групп, высмеивающих людей, результаты оказались довольно интересными. Только один опрошенный признал, что когда-либо участвовал в таком роде деятельности, в то время как 19 человек утверждали, что подобным занятиям никогда не отдавались. Эти результаты явно говорят о том, что осуждающая и клеветническая активность не является распространенной или приемлемой для большинства людей.

Из 20 опрошенных лишь 6 признались, что им приходилось оставлять негативные комментарии о других людях на их страницах или в сообществе. Оставшиеся 14 опрошенных подтвердили, что неоднократно сталкивались с такой ситуацией.

В ходе исследования, направленного на выяснение ситуации с распространением компрометирующего визуального материала среди подростков, всего 20 участников приняли участие и дали свои ответы. Они были охвачены вопросом о наличии опубликованных фотографий или видео с намерением унижить или

оскорбить их. Удивительно, что только четверо респондентов подтвердили наличие таких материалов, в то время как остальные шестнадцать однозначно заявили, что их личные снимки и видео не были использованы для дискредитации.

В проведенном опросе среди подростков был задан важный вопрос: «Меняется ли ваше настроение после посещения социальных сетей?». Интересно, что лишь 8 человек из всех опрошенных ответили, что их настроение не меняется. Это может указывать на то, что для большинства подростков посещение социальных сетей производит какой-то эмоциональный эффект. Однако, стоит обратить внимание на то, что 5 подростков признали, что после посещения социальных сетей их настроение улучшается. Это может свидетельствовать о том, что для некоторых подростков социальные сети являются платформой для общения и получения позитивного влияния на настроение. Возможно, они находят утешение, взаимодействие с друзьями или вдохновение от публикаций, что влияет на их эмоциональное состояние в лучшую сторону. С другой стороны, 7 человек заявили, что их настроение ухудшается после посещения социальных сетей. Возможно, они сталкиваются с отрицательными сообщениями, сравнениями со своими сверстниками или чувством общей неудовлетворенности своей жизнью, что отрицательно сказывается на их эмоциональном благополучии.

Несмотря на враждебность социальных сетей, опрошенные участники представили разнообразные подходы в защите своей психической безопасности. Иронично, но наиболее распространенным методом оказалось игнорирование отрицательных проявлений, выбранным 9 респондентами. В дополнение к этому 6 людей предпочитают отделиться от агрессоров, добавляя их в черный список, что полностью исключает всякое общение. Также 3 респондента обращаются с жалобами к администраторам социальной платформы, полагаясь на их вмешательство. Подростки в количестве двух человек демонстрируют агрессию в ответ на агрессию.

В результате, проведенного анкетирования среди контрольной группы, мы пришли к следующим выводам:

- все респонденты, в связи с возрастными особенностями, активно пользуются социальными сетями для самопрезентации, что, в свою очередь, способствует этому процессу;
- путем опроса подростков было обнаружено, что около 60 % из них в какой-то момент сталкивались с проявлениями агрессивного поведения;
- в ходе проведенного опроса среди подростков был выдвинут важный вопрос: «Изменяется ли ваше настроение после пребывания в социальных сетях?». Чрезвычайно интересно, что лишь 40 % опрошенных ответили, что их настроение при этом не изменяется. Это можно считать наглядным доказательством того, что для большинства подростков посещение социальных сетей вызывает определенный эмоциональный отклик. Но стоит обратить особое внимание на то, что 25 % респондентов признали, что их настроение становится лучше после пребывания в социальных сетях. Здесь можно сделать вывод, что для некоторых

подростков социальные сети служат платформой для общения и получения положительного влияния на свою психику. Возможно, они находят в них утешение, взаимодействие с друзьями или вдохновение от опубликованных материалов, что в конечном итоге отражается на их эмоциональном благополучии в лучшую сторону. Однако, с другой стороны, 35 % респондентов заявили, что их настроение ухудшается после пребывания в социальных сетях. Возможно, они сталкиваются с негативными сообщениями, сравнениями с другими своими сверстниками или испытывают общую неудовлетворенность своей жизнью, что отрицательно влияет на их эмоциональное состояние.

Исходя из проведенного анкетирования у экспериментальной группы, были обнаружены следующие результаты, относящиеся к выявлению агрессивного поведения среди подростков:

Все ученики, предоставив ответ на первый вопрос о своем использовании социальных сетей в качестве коммуникационного средства, подтвердили свою активную вовлеченность в эту сферу.

На вопрос о том, имели ли подростки опыт травли в социальных сетях, 10 респондентов подтвердили, что они сталкивались с такими негативными ситуациями. В то же время 11 подростков заявили, что им не пришлось испытывать подобную травлю.

18 учащихся подтвердили, что они наблюдали проявление агрессивного поведения в социальных сетях, в то время как только 3 участника опровергли такой факт.

Следующий аспект рассмотрения звучал так: «С какой периодичностью вы отмечаете проявление агрессивного поведения в социальных сетях?» Учащиеся отвечали следующим образом: «ни разу не сталкивался» – три подростка, «сталкивался однажды» – пятеро подростков, «постоянно сталкиваюсь» – тринадцать подростков.

Другой аспект, который мы рассмотрели, был следующим: насколько часто кто-то нарушает ваше личное пространство и проявляет агрессию в ваш адрес? Из 21 подростка, ответивших на этот вопрос, 4 сообщили, что никогда не сталкивались с такой ситуацией. Однако 11 подростков отметили, что им приходилось сталкиваться с агрессивным поведением по отношению к ним минимум один раз. И, наконец, 6 подростков признались, что такие неприятные ситуации происходили с ними два и более раз.

На вопрос о причинах, вызывающих агрессию в отношении других людей, в первую очередь, упоминалось публикуемое содержание. Это мнение поддерживало восемь респондентов из общего числа. Далее, пять человек указали на вкусовые предпочтения в сфере изображений, музыки и видео. Четыре человека назвали зависть в качестве фактора, способствующего возникновению агрессии,

а двое респондентов отметили нелюбовь к общению в реальной жизни как потенциальную причину. Также, двое участников опроса упомянули национальность человека как фактор агрессивного поведения. Наконец, один респондент отметил, что агрессор может испытывать симпатию к своей жертве.

Внимание привлек следующий вопрос: «На вашем владении имеются ли аккаунты в социальных сетях, которые были созданы с целью обмана или не являются настоящими?». Из числа опрошенных подростков, такой аккаунт признали шестеро, в то время как остальные 15 утверждали, что у них отсутствуют подобные аккаунты.

По поводу вопроса о целях использования фейковых аккаунтов есть несколько ответов. Некоторые участники отвечали, что используют их с целью скрыться от родственников и родителей, которые активно присутствуют в социальных сетях и мониторят их активность. Этот ответ был выбран двумя респондентами. Кроме того, два учащих также упомянули о том, что используют фейковые аккаунты в качестве запасного варианта. Еще один участник отметил, что причиной использования фейковых аккаунтов является возможность общаться с другими людьми незаметно. Наконец, один человек ответил, что он использует фейковые аккаунты для подшучиваний.

Формулировка следующего вопроса звучала так: «Были ли вы замешаны в распространении чужих фотографий или видео с целью оскорбить или унижить кого-либо?». Признался в этом лишь один школьник, остальные участники опроса отвергли данный вопрос.

На десятый вопрос о том, создавали ли вы или ваши знакомые группы, высмеивающие какого-либо человека, положительно ответили лишь двое опрошенных. Один из учащихся предпочел остаться молчаливым, в то время как 18 человек отметили, что никогда не занимались подобным.

В ответ на вопрос, касающийся оставления негативных комментариев о другом человеке на его странице или в каком-либо сообществе, из 21 опрошенного только 5 опрошенных признались, что им приходилось так поступать, в то время как остальные всех 16 опрошенных утвердительно ответили на этот вопрос.

На вопрос о том, были ли когда-либо ваши фотографии или видео опубликованы с намерением унижить или оскорбить вас, пятеро подростков дали положительный ответ, в то время как остальные шестнадцать отрицательно ответили.

В проведенном опросе среди подростков был задан следующий вопрос: «Меняется ли ваше настроение после посещения социальных сетей?». Интересно, что только 7 человек ответили, что их настроение не меняется. Однако, 6 подростков признали, что после посещения социальных сетей их настроение улучшается. Более того, 8 человек заявили, что их настроение ухудшается.

Вопреки агрессивному окружению в социальных сетях, опрошенные предъявили разнообразные подходы для защиты своей психической безопасности. Как бы противоречиво это ни звучало, однако самым популярным методом оказался игнорирование негативных проявлений, как заявили 11 респондентов. Еще 4 человека предпочитают отделиться от агрессоров, добавляя их в черный список, тем самым предотвращая любой контакт. Дополнительно, 2 респондента прибегают к жалобам администраторам социальной сети, надеясь на их вмешательство. Также, удивительно, но еще 4 человека отвечают на агрессию агрессией. В итоге каждый, исходя из личных предпочтений и стратегий, находит свою уникальную линию защиты в данном цифровом пространстве.

В результате анкетирования экспериментальной группы мы пришли к следующим выводам:

- все респонденты пользуются социальными сетями, так как в данный возрастной период подросткам необходимо презентовать себя, а социальные сети, в свою очередь, этому способствуют;
- опрос, проведенный среди подростков, выявил, что почти 85,71% из них хотя бы раз имели опыт, связанный с проявлением агрессивного поведения;
- подростки указывают различные причины, которые могут привести к агрессии в отношении других людей. Среди этих причин они называют публикуемое содержание, вкусовые предпочтения в области изображений, музыки и видео, зависть, неудовлетворенность реальной жизнью, национальность человека, а также возможное чувство симпатии агрессора к своей жертве.

Таким образом, в результате проведенного анкетирования среди контрольной и экспериментальной групп, мы пришли к следующим выводам:

- все респонденты, в связи с возрастными особенностями, активно пользуются социальными сетями для самопрезентации, что, в свою очередь, способствует этому процессу;
- путем опроса подростков было обнаружено, что около 73% из них в какой-то момент сталкивались с проявлениями агрессивного поведения;
- подростки указывают различные причины, которые могут привести к агрессии в отношении других людей. Среди этих причин они называют публикуемое содержание, вкусовые предпочтения в области изображений, музыки и видео, зависть, неудовлетворенность реальной жизнью, национальность человека, а также возможное чувство симпатии агрессора к своей жертве.

Результаты формирующего эксперимента

Мы подробно раскрыли концептуальную модель, направленную на превентивную борьбу с агрессивным поведением подростков в социальных сетях. В последующем экспериментальном исследовании применили педагогическую модель профилактики.

Все мероприятия педагогической профилактики были проведены на платформе социальной сети ВКонтакте. Это решение оказалось чрезвычайно эффективным, так как большинство современных учащихся активно используют интернет и социальные сети в повседневной жизни.

Целью таких мероприятий является создание благоприятной социальной среды, формирование адекватных навыков поведения и развитие навыков самореализации.

Перенос мероприятий на онлайн-платформу ВКонтакте позволил охватить всю аудиторию диагностируемых учащихся, обеспечивая доступность программ профилактики для всех желающих. Благодаря этому подходу, границы ограничений по месту проведения мероприятий исчезли, и каждый подросток, независимо от своего географического положения, мог получить информацию и принять участие в интересующих его программах.

Виртуальная среда социальной сети ВКонтакте оказалась идеальной для проведения мероприятий педагогической профилактики. Она предоставила возможность проводить интерактивные лекции, тренинги, вебинары и прочие образовательные мероприятия.

Создание сообщества в ВКонтакте позволило участникам мероприятий общаться друг с другом, задавать вопросы, делиться своими мыслями и опытом. Также присутствие в социальной сети дало возможность для дальнейшей коммуникации и поддержки после завершения мероприятий.

Кроме того, социальная сеть ВКонтакте предоставила возможность размещения информационных материалов, полезных рекомендаций, аудио- и видеозаписей, а также других педагогически значимых материалов. Это позволило участникам мероприятий в любое удобное время обратиться к необходимой информации для дальнейшей работы и саморазвития.

В профилактической работе участвовала экспериментальная группа 8«Б» класс в количестве 21 ученика. Все мероприятия проводились в социальной сети ВКонтакте в созданном сообществе «Скажи нет агрессивному поведению» [7]. На протяжении трех месяцев.

Таким образом, все педагогические мероприятия по профилактике были проведены на платформе популярной социальной сети ВКонтакте. И это решение оказалось очень успешным, ведь большинство современных школьников активно используют интернет и социальные сети в повседневной жизни. Всего 21 ученик экспериментальной группы 8 «Б» класса принял участие в профилактической работе в специальном сообществе «Скажи нет агрессивному поведению» на платформе ВКонтакте.

Целью профилактической программы было обучение подростков эффективным способам выражения и контроля своих эмоций, особенно гнева и негативных чувств. Основное внимание уделялось снижению вероятности их склонности к вербальной и физической агрессии, разрушительному мышлению, а

также агрессивным эмоциям и поведению. Кроме того, программа способствовала развитию у подростков навыков взаимодействия с окружающими людьми.

Первоначальная фаза нашей программы уделяется информированию и просвещению: мы фокусируемся на предотвращении и преодолении агрессивного и конфликтного поведения участников.

Во второй фазе предусмотрены тренировочные сессии, включающие разнообразные упражнения.

Третья фаза программы предлагает участникам разнообразные занятия, которые призваны положительно повлиять на их настроение и помочь справиться с негативом.

Анализ и интерпретация результатов экспериментальной работы

После проведения педагогической профилактики развития агрессивного поведения подростков в социальной сети ВКонтакте, мы провели итоговую диагностику с контрольной и экспериментальной группами. Наша цель заключалась в том, чтобы оценить эффективность наших профилактических мероприятий. Контрольная группа не проходила профилактику развития агрессивного поведения, в то время как экспериментальная группа изучала различные лекции, участвовала в упражнениях и онлайн-играх.

В процессе проведения итоговой диагностики агрессивности подростков, используя методику Басса–Дарки, были получены данные из контрольной и экспериментальной групп, которые были представлены в таблице 2.

Группы	Физическая	Косвенная	Раздражение	Негативизм	Обида	Подозрительность	Вербальная	Чувство вины
Контрольная группа – 8 «А» класс	71	64	78	36	57	71	93	64
Экспериментальная группа – 8 «Б» класс	42	53,3	57,5	40	41,6	48,3	72,6	55,8

Таблица 2 – Средние показатели опросника Басса–Дарки (%)

Table 2 – Average scores of the Bass–Darkey questionnaire (%)

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

При анализе данных итоговой диагностики контрольной группы заметно, что у подростков повысился индекс агрессии и составил 76 баллов, которые

определяются высоким уровнем агрессии. Подростки, чьи значения индекса находятся в данном интервале, обладают высокой степенью агрессии и склонны к вступлению в конфликты. Часто они проявляют повышенную агрессивность в отношении окружающих и избирают насилие, чтобы добиться своих целей [8]. Индекс враждебности подростков контрольной группы составил 64 балла, что обозначает высокий уровень враждебности. Это явно указывает на то, что внутри классного коллектива происходит непрекращающаяся тревога, и возникают конфликтные сцены. Подростки испытывают взаимное недоверие и чувствуют враждебность друг к другу, и всё это может привести к нарушению общественной гармонии и даже насилию [9].

Результаты итоговой диагностики демонстрируют следующее: подростки экспериментальной группы после прохождения профилактики развития агрессивного поведения имеют 55 баллов индекса агрессивности, что составляет повышенный уровень агрессии. Подростки способны проявлять агрессивное поведение в определенных обстоятельствах, однако оно не характерно для них в целом. Индекс враждебности составил 44,9 баллов. Подростки вступают в новые социальные отношения, уже нагруженные негативными установками, в случае возникновения конфликтной ситуации, они склонны сваливать вину на других участников.

В ходе нашего итогового исследования мы перешли к контентному анализу профилей подростков в популярной социальной сети с целью выявления уровней проявления агрессивного поведения с помощью соответствующих шкал.

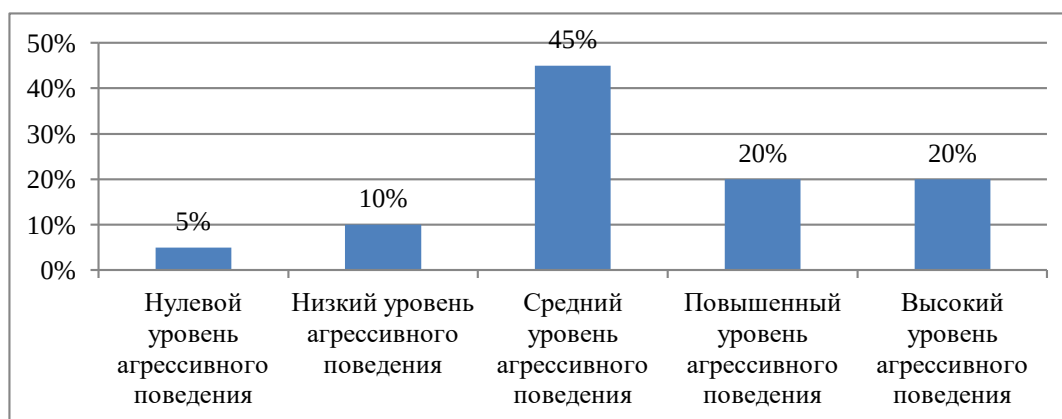


Рисунок 3 – Результаты контрольной группы по уровневой шкале агрессивного поведения подростков в социальных сетях (%)

Figure 3 – Results of the control group on the level scale of aggressive behavior of adolescents in social networks (%)

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Анализируя контент, мы смогли выявить следующее:

Только 5 % подростков не проявляют склонность к агрессивному поведению в социальных сетях, и их число ограничено одним человеком.

Два человека, то есть 10 % от общего числа учеников, попадают в категорию с низким уровнем агрессии. На их личных страничках можно отыскать контент, содержащий статичные и видеоизображения с военной тематикой, а также изображения и аудиозаписи из фильмов, раскрывающих бытовые стороны присутствия криминальных элементов.

Однако, среди большинства подростков (45 % от общей численности) отмечается средний уровень агрессии, что составляет 5 человек. В этой категории подростков можно найти контент, содержащий изображения татуировок и пирсингов, а также музыку, чьи мотивы отражают физические и эмоциональные страдания. Им предпочтительны фильмы, которые нарочито героизируют и пропагандируют образы преступных элементов. Кроме того, в их текстовых комментариях легко обнаружить высказывания о разочаровании и нежелании поддерживать социальную активность. Они также находят остроумие в публикациях, искажающих образы других людей.

Уровень агрессивности у 20 % респондентов находится на повышенном уровне и затрагивает 4 подростка. Интересно, что их социальные медиа-страницы отражают текстовые комментарии, выражающие разочарование в социальной сфере и отношениях внутри семьи и среди друзей. Интересно также то, что эти подростки подписаны на группы, где высмеивается горе главного героя. Более того, они вовлечены в диалоги, которые неуместны в публичной сфере, при этом провокационные аудио и видеозаписи вызывают шок. Не обошлось также без непристойных комментариев, подчеркивающих музыкальные предпочтения данных подростков. Кроме того, эти школьники присоединились к группам, связанным с криминальной средой, имеющим определенные атрибуты, такие как татуировки, специфические модели оружия, собственный стиль одежды и другие особенности.

А уровень агрессии у 20 % учеников является высоким, затрагивая 4 подростка. Социальные сети данной группы респондентов оказались заполнены контентом, содержащим юмор и другие изображения, связанные с такими темами, как суицид и самоубийство. Эти изображения явно демонстрировали людям вред, причиняемый себе сознательно. В то же время эти респонденты подписаны на сообщества, которые активно продвигают и поддерживают суицид, алкоголь и курение. Среди девочек особенно распространены подписки на группы, призывающие к экстремальному похудению – это оказывает серьезное влияние на их самооценку и физическое здоровье. Комментарии, направленные

на сверстников, отличаются использованием неприемлемой лексики. К тому же эти подростки сформировали свое собственное сообщество, в центре которого находятся издевательства над изображениями людей. Безусловно, такое поведение наводит на мысль о возможных проблемах в психологическом и эмоциональном развитии этих подростков. Основная опасность заключается в сохраненных записях прямых трансляций, которые не только пропитаны ругательной лексикой, но и обсуждают компьютерные игры, которые населяются военными действиями.

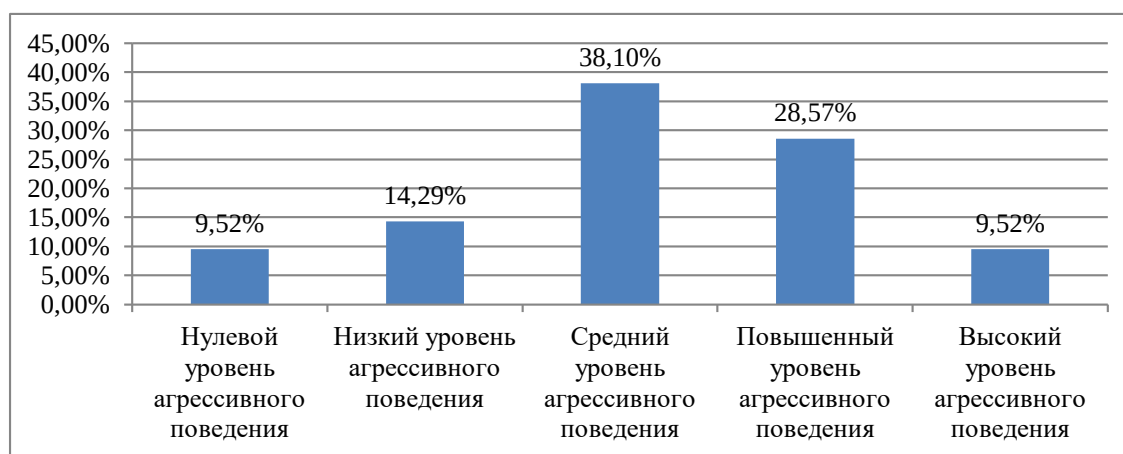


Рисунок 4 – Результаты экспериментальной группы по уровневой шкале агрессивного поведения подростков в социальных сетях (%)

Figure 4 – Results of the experimental group on the level scale of aggressive behavior of adolescents in social networks (%)

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

После анализа информации из профилей подростков в экспериментальной группе мы использовали нашу разработанную шкалу, чтобы оценить уровень агрессивного поведения в социальных сетях.

По итогам исследования стало ясно, что 9,52 % всех учащихся не проявляют никаких агрессивных тенденций. Это показывает, что у этих юношей и девушек отсутствует какой-либо материал, содержащий элементы агрессии.

14,29 % трех подростков имеют низкий уровень агрессии в соцсетях. Такие комментарии в текстовом формате отражают приверженность преобладающим ценностям, характерным для преступной среды. Примеры таких высказываний включают фразы вроде «я за тебя любого убью». Также можно упомянуть шутки и другие изображения, которые отражают потакание одиночеству и пассивной антиобщественности.

Согласно исследованию, наблюдается средний уровень агрессии у 38,10 % или 8 учащихся класса. Среди агрессивных подростков можно выделить интерес к контенту, содержащему изображения татуировок и пирсингов, а также к музыке, которая отражает физическое и душевное страдание. Предпочтение отдается также фильмам, которые нахарактеризованы романтикой и бандитскими персонажами. Кроме того, в их текстовых комментариях можно обнаружить выражения разочарования и нежелание поддерживать активную социальную жизнь. Необходимо отметить, что такие подростки находят юмор в постах, высмеивающих других людей.

В классе выявлено, что 28,57 % учеников, то есть 6 человек, проявляют повышенный уровень агрессии. Дальнейшее исследование позволило установить следующие признаки агрессивного поведения: участие в обсуждениях провокационного контента о военных действиях в социальных сетях; издевательства над сверстниками путем осмеивания их фотографий, использования фотошопа и насмешек по поводу их внешности; проведение онлайн-трансляций с применением нецензурной лексики; прослушивание музыки с криминальным и антиобщественным содержанием.

В заключение наблюдается высокий уровень агрессии у 9,52 % подростков, что соответствует 2 людям. Они выражают предпочтение онлайн-играм, таким как «Игра в кальмара», «Колумбайн» и аналогичные. Фотографии девочек с мазохистскими элементами, шрамами и рубцами были замечены. Они также увлекаются альтернативной музыкой и аудиозаписями, где рассматривается тема физического и психического страдания. Их внимание также привлекают изображения, передающие чувства отчаяния, разочарования, потери, несчастья и других мучительных эмоций. Употребление непристойных мемов и оскорбительных комментариев к соответствующим публикациям также характерно для этих подростков. Они также интересуются фотографиями солдат, полиции, боевиков и других вооруженных группировок.

После успешной реализации программы педагогической профилактики агрессивного поведения подростков в социальной сети Вконтакте, приступили к проведению заключительной диагностики сравнительно для контрольной и экспериментальной групп. Основная цель данного этапа заключалась в оценке эффективности предпринятых профилактических мероприятий. В контрольной группе не осуществлялась педагогическая профилактика, в то время как экспериментальная группа проходила различные обучающие лекции, участвовала в тренировочных упражнениях и онлайн-играх. Сбор эмпирических данных осуществлялся путем проведения заключительной диагностики среди обеих групп. Мы использовали два метода: агрессивности Басса-Дарки, контент-анализ профилей подростков в социальных сетях, включая анализ результатов и интерпретацию. На данном этапе исследования не применялось анкетирование, поскольку непосредственно участвовало только на входной стадии диагностики.

Были получены следующие результаты.

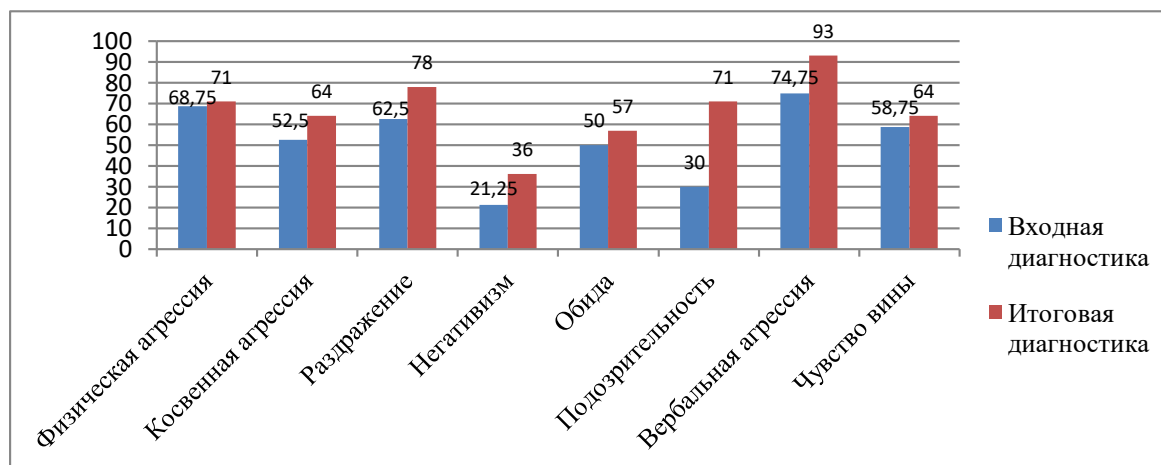


Рисунок 5 – Результаты анализа показателей входной и итоговой диагностики контрольной группы по методике агрессивности Басса–Дарки (%)

Figure 5 – Results of the analysis of input and final diagnostics of the control group according to the Bass–Darkey aggression methodology (%)

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Контрольная группа, не подвергаемая педагогической профилактике развития агрессивного поведения, оказалась в фокусе итоговой диагностики, результаты которой отличаются от начальной диагностики. Методика была применена в течение трех месяцев, и в результате зафиксированы изменения во всех аспектах. Физическая агрессия увеличилась на 2,25 %, косвенная агрессия повысилась на 11,5 %, а раздражение изменилось на 15,5 %. Отмечено также увеличение негативизма на 14,75 %, и обида возросла на 7 %. Более того, подозрительность заметно повысилась на 41 %. Вербальная агрессия увеличилась на 18,25 %, в то время как чувство вины выросло на 5,25 %.

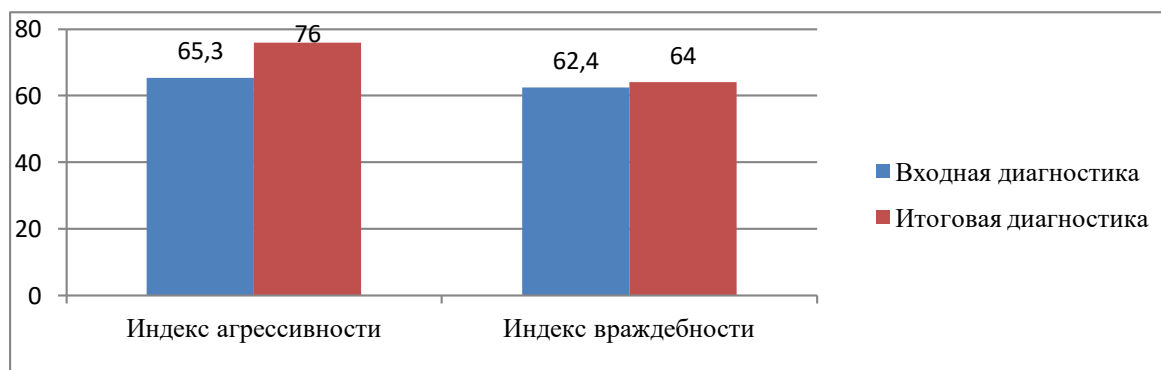


Рисунок 6 – Результаты перевода показателей входной и итоговой диагностики контрольной группы по методике агрессивности Басса–Дарки в индексы (баллы)

Figure 6 – Results of translation of input and final diagnostic indicators of the control group using the aggression methodology Bass–Darkey in indices (points)

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

При сравнении результатов индексов входной и итоговой диагностики контрольной группы заметно, что наблюдается увеличение показателей агрессии и враждебности у подростков. В частности, индекс агрессии подростков повысился на 10,7 баллов, что свидетельствует о наличии высокого уровня агрессии у данной группы молодых людей. Такие подростки часто проявляют повышенную агрессивность в отношении окружающих и предпочитают насилие в достижении своих целей. Более того, индекс враждебности подростков также увеличился на 1,6 балла, что указывает на наличие высокого уровня враждебности внутри классного коллектива. Все это может привести к нарушению общественной гармонии и появлению конфликтных ситуаций. Этот факт говорит о необходимости обратить внимание на состояние подростков и предпринять меры для предотвращения дальнейшего насилия и конфликтов.

Дальнейшим шагом было использование непараметрических статистических критериев, для сравнения выраженности показателей в двух выборках. Результаты представлены в таблице 3

Таблица 3 – Статистический U–критерий Манна–Уитни по показателям контрольной группы

Table 3 – Mann–Whitney statistical U–criterion for the indicators of the control group

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	68.75	11	71	12.5
2	52.5	5	64	9.5
3	62.5	8	78	15
4	21.25	1	36	3
5	50	4	57	6
6	30	2	71	12.5
7	74.75	14	93	16
8	58.75	7	64	9.5
Сумма:		52		84

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Статистический U–критерий Манна–Уитни равен 16. Критическое значение U–критерия Манна–Уитни при заданной численности сравниваемой группы

составляет 15. $16 > 15$, следовательно различия уровня признака в сравниваемой группе статистически не значимы ($p > 0,05$).

Рост показателей агрессивного поведения респондентов контрольной группы в социальных сетях может быть объяснен их стремлением к превосходству. Подростки часто ищут способы выделиться из общей массы, не только среди своих сверстников, но и среди пользователей социальной сети в целом. В этой ситуации играющую значительную роль играет зависть, которая диктует стремление подростков превзойти кого-то другого и достичь высот. Во многих случаях это достигается за счет унижения других людей и выражения доминирования [10].

Дополнительно, проведенный анализ пользовательских страниц респондентов позволил обнаружить значительное количество негативного контента, который, в свою очередь, стимулирует рост агрессивного поведения. Этот контент, созданный и распространяемый подростками, служит примером для других пользователей, заставляя их повторять подобные поступки и выражать свою агрессию.

В течение трехмесячного периода экспериментальная группа прошла специализированное педагогическое обучение с целью противодействия агрессивному поведению подростков в контексте социальных сетей. После завершения этой профилактической программы были получены следующие результаты:

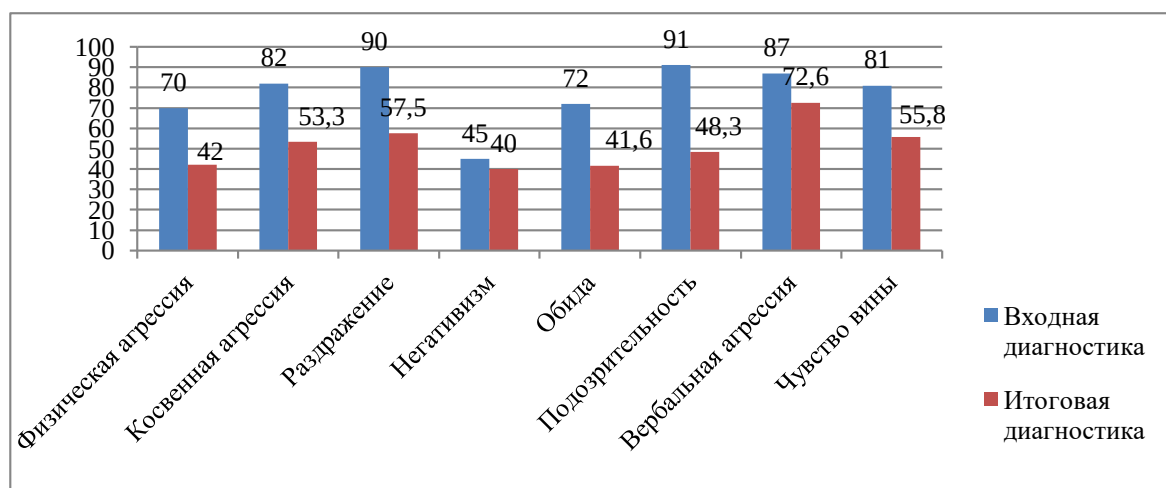


Рисунок 6 – Результаты анализа показателей входной и итоговой диагностики экспериментальной группы по методике агрессивности Басса–Дарки (%)

Figure 6 – Results of the analysis of input and final diagnostics indicators of the experimental group according to the Bass–Darkey aggression methodology (%)

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Результаты анализа данных входной и итоговой диагностики указывают на заметные изменения в показателях агрессии. Физическая агрессия среди участников исследования снизилась на 28 %, а косвенная агрессия уменьшилась на 28,7 %. Помимо этого, раздражительность сократилась на 32,5 %, негативное мышление уменьшилось на 5 %, а обида – на 30,4 %. Подозрительность показала снижение на 42,7 %, а вербальная агрессия сократилась на 14,4 %. Чувство вины участников уменьшилось на 25,2 %.

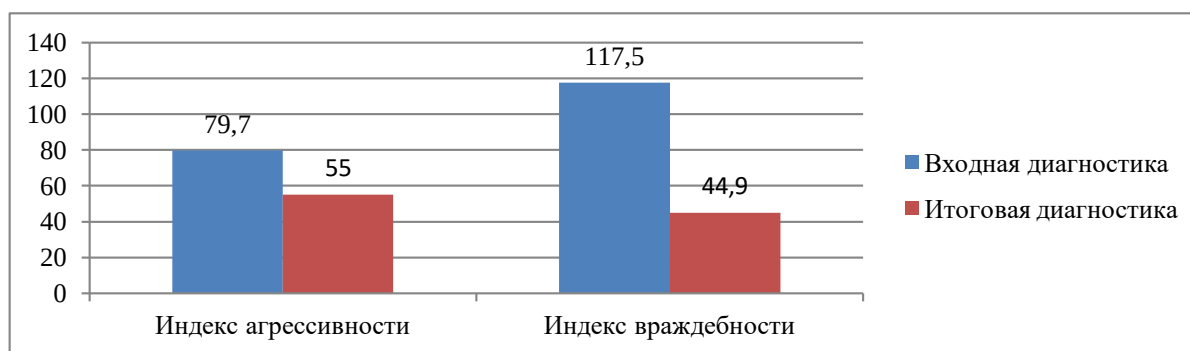


Рисунок 7 – Результаты перевода показателей входной и итоговой диагностики экспериментальной группы по методике агрессивности Басса–Дарки в индексы (баллы)

Figure 7 – Results of translation of input and final diagnostic indicators of the experimental group by the aggression methodology Bass–Darkey in indices (points)

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Полученные данные свидетельствуют о положительной эффективности применяемых стратегий и методов для контроля и снижения агрессивного поведения. Успешное уменьшение проявлений агрессии является значимым достижением, поскольку агрессивное поведение обычно связано с психологическими трудностями, неспособностью эффективно общаться в коллективе и проблемами в соблюдении социальных норм.

После реализации различных профилактических мер, проведенных в экспериментальной группе подростков, было выявлено снижение индикатора агрессивности на 24,7 баллов. Тем не менее, необходимо отметить, что данный показатель все еще остается выше нормативного значения. Это свидетельствует о наличии проблемного поведения в школьной среде, являющихся причинами общего увеличения напряженности и негативных эмоций. Оскорбления, как одна из форм межличностной агрессии, играют значительную роль в создании такой атмосферы. Для улучшения обстановки и смягчения негативных проявлений необходимо обратить особое внимание на взаимодействие между подростками,

создание безопасной и поддерживающей обстановки, а также проведение дополнительных мероприятий, направленных на развитие социально–эмоциональных навыков и управление конфликтами. Индекс враждебности снизился на 72,6 баллов. Это говорит о том, что подростки в последнее время стали меньше вступать в новые социальные отношения, имеющие негативные установки. Более того, в случае возникновения конфликтной ситуации, они не склонны сваливать вину на других участников, что является положительным сдвигом в их поведении. Уменьшение индекса враждебности указывает на то, что подростки стали более ответственными и зрелыми в управлении своими эмоциями и конфликтными ситуациями. Это важный шаг в развитии их социальных навыков и укреплении позитивных отношений в их жизни.

Таблица 4 – Статистический U–критерий Манна–Уитни по показателям экспериментальной группы

Table 4 – Statistical Mann–Whitney U–criterion for the indicators of the experimental group

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	70	9	42	3
2	82	13	53.3	6
3	90	15	57.5	8
4	45	4	40	1
5	72	10	41.6	2
6	91	16	48.3	5
7	87	14	72.6	11
8	81	12	55.8	7
Сумма:		93		43

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Статистический U–критерий Манна–Уитни равен 7. Критическое значение U–критерия Манна–Уитни при заданной численности сравниваемых показателей составляет 15. $7 \leq 15$, следовательно различия уровня признака в сравниваемых показателях статистически значимы ($p < 0,05$).

Далее в рамках нашего исследования мы перешли к сравнительному анализу данных входной и итоговой диагностики контрольной группы по методу контент–анализа профилей подростков в социальной сети, с целью определить уровни агрессивного поведения по соответствующим шкалам.

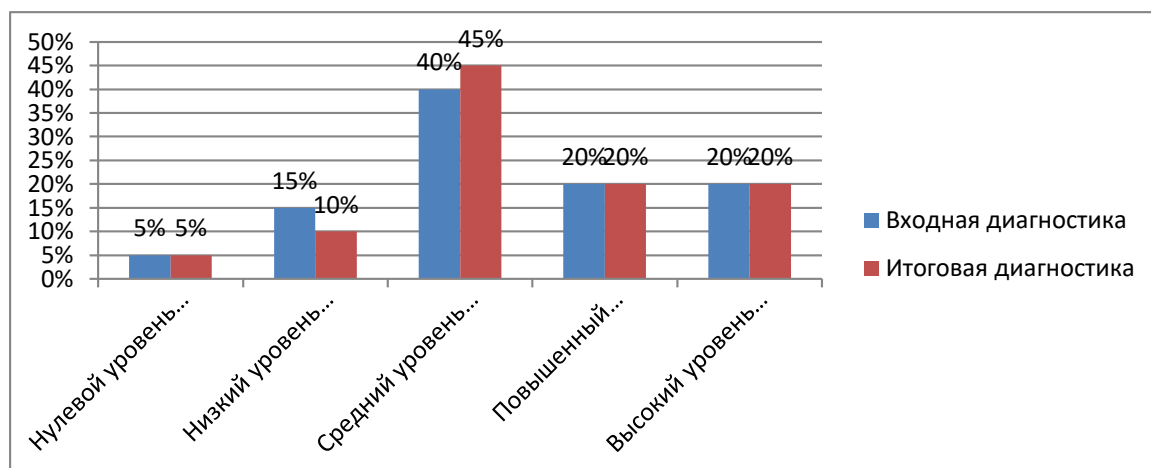


Рисунок 8 – Сравнительный анализ входной и итоговой диагностики контрольной группы по уровневой шкале агрессивного поведения

Figure 8 – Comparative analysis of input and final diagnostics of the control group on the level scale of aggressive behavior

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

В течение трехмесячного периода между проведением контент-анализа профилей подростков в социальной сети наблюдалось изменение показателей входной и итоговой диагностики по двум шкалам, отражающим уровень агрессивного поведения подростков.

По шкале, отражающей низкий уровень агрессивного поведения, мы отметили снижение показателей на 5 %. В то же время, на шкале, отражающей средний уровень агрессивности, показатели повысились на 5 %. Таким образом, можно однозначно сказать, что один из подростков проявляет явные признаки усиленной агрессии в своем поведении. Содержание, которое составляет страницу социальной сети данного подростка, стало более агрессивным, проявляющееся в нецензурной лексике, а также в изображениях, активно критикующих школьную деятельность.

Однако, нет никаких существенных изменений на остальных аспектах и показатели остаются неизменными. Это может указывать на то, что агрессивное поведение подростков остается стабильным и не претерпевает существенных изменений в данном периоде. Однако, необходимо провести коррекционные меры, так как такое поведение может иметь последствия, как в онлайн-сети, так и в реальной жизни. По мнению классного руководителя, подростки часто сталкиваются с конфликтами, которые возникают не только среди сверстников, но и с педагогами. Иногда такие конфликты достигают уровня, когда эти подростки становятся подопечными правоохранительных органов.

Сравнительный анализ входной и итоговой диагностики экспериментальной группы по методу контент-анализа профилей подростков в социальной сети показал:

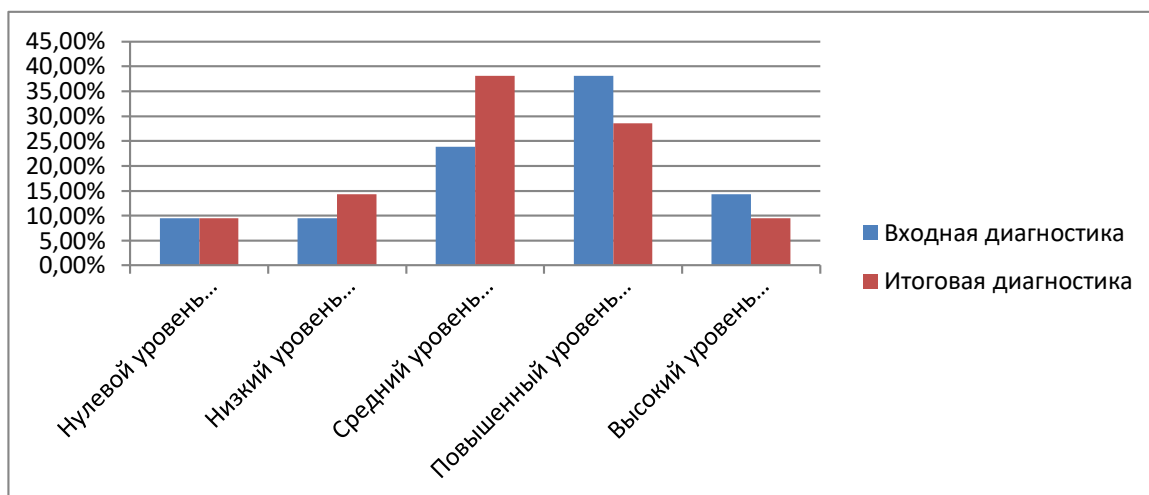


Рисунок 9 – Сравнительный анализ входной и итоговой диагностики экспериментальной группы по уровневой шкале агрессивного поведения

Figure 9 – Comparative analysis of input and final diagnostics of the experimental group on the level scale of aggressive behavior

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

В целом, результаты сравнительного анализа эмпирических данных, полученных в ходе начальной и финальной диагностики экспериментальной группы после реализации педагогической профилактики агрессивного поведения в социальных сетях, свидетельствуют о значительных отличиях показателей. Низкий уровень агрессивного поведения увеличился на 4,77 %, что говорит нам об уменьшении агрессивного контента и поведения в социальной сети.

Средний уровень агрессивного поведения у подростков снизился на 14,29 %. Это говорит о том, что они отказались от негативных постов и изображений, содержащих насмешки над другими людьми, и перешли на средний уровень. Подростки, у которых оригинально был повышенный уровень агрессии, теперь меньше проявляют агрессивное поведение и более положительно взаимодействуют с окружающими.

В период, когда уровень агрессивности в целом показал снижение на 9,53 %, были замечены значительные перемены среди подростков, ранее испытывавших проблемы с агрессивным поведением. Наши исследования выявили, что они изменили свое отношение к онлайн-играм, содержащим насильственные элементы, а также была успешно устранена группа, насмехавшаяся над фотошопированными изображениями других подростков.

Кроме того, мы заметили существенное сокращение наличия аудио– и видеофайлов, содержащих сцены с насилием.

Высокий уровень агрессивного поведения понизился на 14,3 %. Это является ярким доказательством того, что у этой группы подростков сократилось увлечение контентом, содержащим мотивацию для агрессивного поведения, самоповреждения, саморанения и мазохизма. Также наблюдается снижение употребления нецензурной лексики как в прямых эфирах, так и в комментариях. Такие подростки реже используют нецензурные мемы и оскорбительные комментарии к соответствующим публикациям.

Проведя сравнительные анализы контрольной и экспериментальной групп, можно сделать вывод о успешной эффективности педагогической профилактики агрессивного поведения в контакте. Аналитика показала, что показатели агрессивности снизились в экспериментальной группе в соответствии с методикой Басс–Дарки, а также на уровне шкалы агрессии. Эти изменения подтверждают успешность нашей профилактической работы.

В контрольной группе, где не проводилась профилактика агрессивного поведения в социальных сетях, наблюдалось увеличение данных как по методике агрессивности Басса–Дарки, так и по уровневой шкале агрессивного поведения. Этот факт еще раз подтверждает успешность профилактики развития агрессивного поведения.

Выводы и заключение

Профилактика агрессивного поведения подростков в социальных сетях выступает важной задачей психолого–педагогического сопровождения современных подростков. Их общение в социальных сетях, с одной стороны, создает новые пространства реализации их ведущей деятельности развития. С другой стороны, бесконтрольность этого общения и низкий уровень ответственности за его негативные последствия провоцируют развитие агрессивного поведения, которое субъективно воспринимается подростками как своего рода "игра в агрессию". Полученные эмпирические данные свидетельствуют, что прямая связь агрессивного поведения подростков в социальных сетях и их личностной агрессией, как таковая, не прослеживается.

Проведенное исследование позволило установить, что решение этой задачи может быть связано с использованием широкого спектра методов активного обучения. Однако важнейшим условием их эффективности выступает непосредственная включенность педагога–психолога в виртуальное общение подростков, в ходе которого ими совместно анализируются негативные последствия проявления агрессии и осваиваются способы неагрессивного, диалогического взаимодействия. Данные проведенного эксперимента подтверждают выдвинутую нами гипотезу об эффективности такого способа профилактической работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мир науки. Педагогика и психология // World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com> 2019, №1, Том 7 – 2019, No 1, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-1-2019.html> – [сайт]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN119.pdf> (дата обращения: 29.11.2021).
2. Шабан, Е. С. Агрессивное поведение подростков, связанное с Интернет – зависимостью / Школа сегодня [сайт] – URL: <https://xn--80agdcxgsce1abewe.xn--p1ai/articles/995.html>? (дата обращения: 29.11.2021).
3. Хван, А. А. Интерпретация результатов по методике Басса–Дарки // Образовательная социальная сеть – URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2018/08/24/oprosnik-urovnya-agressivnosti-bassa-darki> (дата обращения: 08.06.2023).
4. Индекс враждебности выше нормы: что это значит? // Фото-сказка – URL: <https://foto-skazka.ru/znacheniya/indeks-vrazdebnosti-vyse-normy-cto-eto-znacit> (дата обращения: 08.06.2023).
5. Бойко, В.В. Методика: Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности / URL: <https://cpd-program.ru/methods/tka.htm> (дата обращения: 08.06.2023).
6. Ениколопов, С. Н. Враждебность и ее виды // URL: https://psyera.ru/vrazhdebnost-i-ee-vidy_14188.htm?ysclid=lpfoepte16589341658 (дата обращения: 08.06.2023).
7. Скажи нет агрессивному поведению // URL: <https://vk.com/club223007597?ysclid=lov8in4ekp831933654> (дата обращения: 19.03.2022).
8. Индекс агрессивности по Басса–Дарки: значение и толкование // Путеводитель по ножевому миру – URL: <https://yourknives.ru/polezno-znat/indeks-agressivnosti-po-bassa-darki-znachenie-i-tolkovanie> (дата обращения: 19.03.2022).
9. Индекс враждебности выше нормы: причины и последствия // [Образовательный сайт] – URL: <https://neftyanik27.ru/chto-oznachaet/indeks-vrazdebnosti-vyse-normy-priciny-i-posledstviya> (дата обращения: 19.03.2022).
10. Некоз, Я. О., Факторы развития агрессивного поведения подростков в социальных сетях / С. С. Игнатович, В. С. Елагина // Педагогика: история, перспективы. 2022. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-razvitiya-agressivnogo-povedeniya-podrostkov-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 24.11.2023).
11. Токарева, И. А. Методические рекомендации для проведения педагогических советов по вопросам профилактики агрессивного поведения детей и подростков // URL: <https://ppms22.ru/upload/medialibrary/27b/agressiya.pdf?ysclid=lo993ou4ab684190701> (дата обращения: 19.03.2022).

REFERENCES

1. World of Science. Pedagogy and psychology. World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com> 2019, No 1, Vol 7 – 2019, No 1, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-1-2019.html>. [website]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN119.pdf> (date of reference: 29.11.2021).
2. Shaban, E. S. Aggressive behavior of adolescents associated with Internet addiction. School Today [website]. URL: <https://xn--80agdcxgsce1a6ewe.xn--p1ai/articles/995.html>? (date of reference: 29.11.2021).
3. Khvan, A. A. Interpretation of the results of the Bass–Darkey methodology. Educational social network. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2018/08/24/oprosnik-urovnya-agressivnosti-bassa-darki> (date of address: 08.06.2023).
4. The index of hostility above the norm: what does it mean? Photo–tale – URL: <https://foto-skazka.ru/znacheniya/indeks-vrazdebnosti-vyse-normy-cto-eto-znacit> (date of address: 08.06.2023).
5. Boiko, V.V. Methodology: Determination of integral forms of communicative aggressiveness. URL: <https://cpd-program.ru/methods/tka.htm> (date of address: 08.06.2023).
6. Enikolopov, S.N. Hostility and its types. URL: https://psyera.ru/vrazhdebnosti-ee-vidy_14188.htm?ysclid=lpfoepte16589341658 (date of address: 08.06.2023).
7. Say no to aggressive behavior. URL: <https://vk.com/club223007597?ysclid=lov8in4ekp831933654> (date of address: 19.03.2022).
8. Bass–Darkey aggression index: meaning and interpretation. Guide to the knife world. URL: <https://yourknives.ru/polezno-znat/indeks-agressivnosti-po-bassa-darki-znachenie-i-tolkovanie> (date of address: 19.03.2022).
9. Hostility index above the norm: causes and consequences. [Educational website]. URL: <https://neftyanik27.ru/chto-oznachaet/indeks-vrazdebnosti-vyse-normy-priciny-i-posledstviya> (date of address: 19.03.2022).
10. Nekoz, Y.O., Factors of development of aggressive behavior of adolescents in social networks. S.S. Ignatovich, V.S. Elagina. Pedagogy: history, prospects. 2022.№6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-razvitiya-agressivnogo-povedeniya-podrostkov-v-sotsialnyh-setyah> (date of address: 24.11.2023).
11. Tokareva, I. A. Methodical recommendations for conducting pedagogical councils on the prevention of aggressive behavior of children and adolescents. URL: <https://ppms22.ru/upload/medialibrary/27b/agressiya.pdf?ysclid=lo993ou4ab684190701> (date of access: 19.03.2022).

Информация об авторах: Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет,
Краснодар, Россия
ResearcherID Web of Science: AAD–7258–2019
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
ResearcherID Web of Science: AAD–6776–2019
vign62@mail.ru

Яна Олеговна Некоз – магистрант, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4008-8700>
e-mail: yanzel98@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Ignatovich Svetlana Sergeevna – Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University
Krasnodar, Russia
ResearcherID Web of Science: AAD–7258–2019
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
e-mail: ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD–6776–2019
e-mail: vign62@mail.ru

Yana O. Nekoz – Master's student, De-partment of Pedagogy, Psychology and Communication Sciences, Kuban State University,
Krasnodar, Russia
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4008-8700>
e-mail: yanzel98@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 12.03.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.04.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2024

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

© Игнатович С.С. 2024

© Игнатович В.К. 2024

© Некоз Я.О. 2024

© «Педагогика: история, перспективы» 2024



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–65–91

УДК 374.1

EDN BSKKXO

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕРЕСА И ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Артем Артынович Чермит

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009–0001–3727–7877>

Chermit.artem@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме формирования мотивации у младших подростков, связанной с возрастными новообразованиями их ведущей деятельности развития. Развитие внутренней мотивации учебной деятельности подростков рассматривается как задача обучения. Традиционные практики обучения младших подростков мало отличаются от дидактики начальной школы, что приводит к возникновению противоречия между становящимися познавательными интересами обучающихся и педагогическими средствами развития их учебной мотивации. Цель статьи состоит в обосновании методологических подходов, теоретических и методических оснований для решения этой проблемы.

Материалы и методы. В ходе исследования был проведен теоретический анализ литературы.

Обзор литературы: мотивы в структуре личности младших подростков, влияние познавательного интереса на мотивы познавательной деятельности, способы выявления и повышения внутренних мотивов изучали Л.С. Выготский, Б.Ф. Ло-

мов, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, П.М. Якобсон., Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.Ф. Лазурский, Г.И. Россолимо, А.П. Нечаев, А.А. Смирнов, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова.

Результаты и обсуждение. Показано, что от уровня сформированности познавательного интереса учащихся зависит уровень их мотивации, вовлеченность в учебный процесс и качество усвоения знаний и умений. Выявлены интересы и мотивы в структуре личности, показано, что их взаимосвязь нелинейна. Это объясняется несовпадением становящихся интересов подростков в сфере социальных отношений и содержанием их учебной деятельности. Выявлены методы и приемы для развития учебной мотивации путем изменения содержания и характера решаемых ими математических задач. ■ Разработана модель для создания трансформации познавательных интересов в мотивацию учебной деятельности.

Выводы и заключение. Младший подростковый возраст, отличающийся развитием социальных мотивов и интересов к различным сторонам окружающей социальной действительности, характеризуется несовпадением познавательных интересов учебной мотивации и познавательных интересов. В особой степени это проявляется в процессе изучения младшими подростками учебного курса математики, содержание которого традиционно слабо связано с социальными процессами. Путь к устранению данного противоречия связан с изменением содержания решаемых младшими подростками учебных задач, которые должны носить как теоретический, так и практический характер и быть связаны с моделированием интересующих подростков социальных процессов. Выявленные особенности взаимосвязи развития познавательного интереса и внутренней мотивации в младшем подростковом возрасте определяют необходимость освоения и применения педагогами передовых методик обучения, вовлекающих учеников в активную познавательную деятельность, формирующих высокий познавательный интерес к предмету.

Ключевые слова: младшие подростки, взаимосвязь, активная познавательная деятельность, познавательные интересы, мотивация учебной деятельности

Для цитирования: Чермит А.А., Игнатович В.К. Теоретико–методологические основания проблемы взаимосвязи интереса и внутренней мотивации учебной деятельности младших подростков // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том. 7. № . 2. С. 65–91

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–65–91

Original article**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF
THE PROBLEM INTERRELATION OF INTEREST AND INTRINSIC
MOTIVATION OF LEARNING ACTIVITIES OF YOUNG ADOLESCENTS****Artem Artynovich Chermit**

Kuban State University

г. Краснодар, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3727-7877>

Chermit.artem@mail.ru

Vladlen Konstantinovich Ignatovich

Kuban State University

г. Краснодар, Russia

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

vign62@mail.ru

Annotation. Introduction. The article is devoted to the problem of formation of motivation in younger adolescents associated with age-related new formations of their leading developmental activity. The development of inner motivation of adolescents' learning activity is considered as a task of teaching. Traditional practices of teaching younger adolescents differ little from the didactics of elementary school, which leads to a contradiction between the emerging cognitive interests of students and pedagogical means of developing their learning motivation. The aim of the article is to substantiate methodological approaches, theoretical and methodological grounds for solving this problem.

Materials and methods. In the course of the study a theoretical analysis of the literature was conducted.

Literature review: motives in the personality structure of younger teenagers, the influence of cognitive interest on the motives of cognitive activity, ways to identify and increase internal motives were studied by L.S. Vygotsky, B.F. Lomov, A.N. Leontiev, V.D. Shadrikov, P.M. Yakobson, Y.K. Babansky, V.V. Kraevsky, M.N. Skatkin, I.Y. Lerner, M.I. Makhmutov, A.F. Lazursky, G.I. Rossolimo, A.P. Nechaev, A.A. Smirnov, P.Y. Galperin, L.I. Bozhovich, D.B. Elkonin, A.K. Markova.

Results and discussion. It is shown that the level of students' cognitive interest formation determines the level of their motivation, involvement in the learning process and the quality of knowledge and skills assimilation. The interests and motives in the structure of personality are revealed, it is shown that their interrelation is non-linear. This is explained by the mismatch between the emerging interests of adolescents in the sphere of social relations and the content of their learning activities. Methods and

techniques for the development of learning motivation by changing the content and nature of mathematical problems solved by them are revealed. A model for creating the transformation of cognitive interests into motivation of learning activity was developed

Conclusions and Conclusion. Young adolescence, characterized by the development of social motives and interests to various aspects of surrounding social reality, is characterized by a mismatch of cognitive interests of educational motivation and cognitive interests. To a special extent it is manifested in the process of studying of the educational course of mathematics by younger teenagers, the content of which is traditionally poorly connected with social processes. The way to eliminate this contradiction is connected with the change of the content of educational tasks solved by younger adolescents, which should be both theoretical and practical in nature and be connected with modeling of social processes of interest to adolescents. The revealed features of the relationship between the development of cognitive interest and intrinsic motivation in early adolescence determine the need for teachers to master and apply advanced teaching methods that involve students in active cognitive activity, forming a high cognitive interest in the subject.

Keywords: younger adolescents, interrelationship, active cognitive activity, cognitive interests, motivation of learning activity

For Citation: Chermit A.A., Ignatovich V.K. Theoretical and methodological foundations of the problem of interrelation of interest and intrinsic motivation of learning activities of younger adolescents. Pedagogy: history, prospects. 2024. Vol. 7.# 2. p. 65–91 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–65–91

Введение

Проблема формирования мотивации у младших подростков связана с их возрастными изменениями, а также с использованием неэффективных моделей формирования внутренней мотивации. Главным же источником формирования внутренней мотивации младших подростков является активная деятельность, направленная на изучение значимых и интересующих вопросов для самого подростка. Познавательные мотивы развиваются по мере изучения различных дисциплин, которые нацелены на углубление и расширение познаний, развитие умений и навыков, формирование интереса к познанию и самому процессу обучения. Педагогические условия и индивидуально–психологические особенности обучающихся влияют на формирование познавательных мотивов. Интересы,

способности, потребности и склонности учащихся, а также особенности организации учебного процесса педагогом и применяемые им методы обучения – всё это оказывает влияние на формирование познавательных мотивов и в целом на развитие положительной мотивации к учению. Младшие подростки зачастую руководствуются не только социальными и познавательными мотивами, а их сочетанием, что оказывает самое благоприятное воздействие и повышает стремление к успеху и интерес к учёбе.

Рациональная организация учебного процесса, в котором ученики активно участвуют, необходима для формирования учебной мотивации. У учеников возникает внутренняя потребность и позитивное отношение к учёбе, когда они выступают в роли активного участника в учебной деятельности. Для этого учителю нужно доступно объяснять учебный материал, правильно организовать самостоятельную деятельность учеников и создать условия для их активного участия в учебном процессе [1].

Изучение познавательных интересов, внутренних мотивов, а также трансформации познавательных интересов в мотивы познавательной деятельности у младших подростков является актуальным в наши дни.

Общеизвестно, что внутренние познавательные мотивы школьника трансформируются из его интересов, но, начиная с подросткового возраста, данная модель трансформации начинает разрушаться. К подростковому возрасту и в подростковом возрасте интересы школьников никуда не пропадают, их по-прежнему интересует многое.

Поэтому необходима модель обучения урокам математики таким образом, чтобы младшие подростки находили ответы на интересующие их вопросы. В связи с этим для решения задач повышения качества образования и мотивации учащихся, необходимо освоение и применение педагогами передовых методик обучения, вовлекающих учеников в активную познавательную деятельность, а также формирующих высокий познавательный интерес к предмету.

Познавательные интересы – это проявление интеллектуального и эмоционального стремления человека к получению знаний, исследованию и пониманию мира вокруг себя. Интерес может влиять не только на развитие мышления, воображения, но и на нравственное сознание ребенка. Основным свойством интереса в структуре личности можно считать способность воздействия на психологические качества ребенка.

Обзор литературы

Рассмотрим определения познавательного интереса в научной литературе. Так, по мнению выдающегося советского психолога Л.С. Выготского, познавательный интерес – это сложное и значимое для личности образование, которое характеризуется как устойчивая потребность в овладении новыми знаниями и способами деятельности, стремлением к достижению результатов и целей, эмо-

циональным подъемом и положительным эмоциональным переживанием в процессе обучения и познания [2]. Это означает, что такой интерес имеет ключевое значение в овладении субъектности в учебной деятельности.

Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров дают следующее определение: «Познавательный интерес – это избирательная направленность личности на явления и процессы окружающего мира, проявляющаяся в стремлении к их познанию, активному и целенаправленному изучению» [3].

Отмечено, что познавательный интерес является сложным психическим явлением, которое включает в себя следующие компоненты:

- эмоциональный – выражается в положительном отношении к объекту интереса, в переживании радости, удовлетворения от его познания;
- целевой – выражается в стремлении к познанию объекта интереса, в постановке и решении познавательных задач;
- смысловой – выражается в понимании важности и значимости объекта интереса для себя и для других людей.

Познавательный интерес является важным фактором развития личности. Он способствует формированию познавательной активности, самостоятельности, творческой активности. В свою очередь познавательный интерес делится на общий (выражается в стремлении к познанию в целом, к широкому кругу явлений и процессов окружающего мира) и специальный (выражается в стремлении к познанию в определенной предметной области).

Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров также отмечают, что познавательный интерес может быть устойчивым и неустойчивым [3]. Устойчивый интерес характеризуется тем, что он сохраняется в течение длительного времени и проявляется в различных ситуациях. Неустойчивый интерес характеризуется тем, что он возникает на короткий промежуток времени и быстро исчезает.

Исследуя приемы педагогической техники, А.А. Гин определяет познавательный интерес как ключ к знаниям, и если он есть, то человек будет стремиться к новым знаниям и открытиям [4].

Приступая к рассмотрению корреляции интереса и внутренней мотивации младших подростков, необходимо рассмотреть теоретические основы понятия «интерес», виды мотивации и их взаимосвязь в структуре личности.

В психолого–педагогической литературе понятие интерес рассмотрено разнообразно, что дает возможность встретить довольно обширные данные по этому понятию. Для точного понимания сущности понятия интерес и использования его в работе необходимо рассмотреть разнообразные научные исследования, посвященные данному понятию.

На основе анализа научной литературы можно выделить различные интерпретации интереса. Так, Л.И. Божович считала, что «... это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, озна-

комлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности» [5].

По мнению Л.И. Божович, мотивация является сложным многоаспектным феноменом, который включает в себя множество факторов, таких как интересы, потребности, ценности и социальные нормы.

Мотивация также зависит от социальной среды, в которой растет ребенок. Разные культуры и социальные условия могут оказывать различное влияние на мотивацию детей. Например, в некоторых культурах дети могут быть более мотивированы на достижение успеха, в то время как в других культурах они могут быть более ориентированы на социальное одобрение.

Наконец, мотивация имеет динамический характер, то есть она может меняться со временем в зависимости от различных факторов, таких как возраст, социальный контекст и индивидуальные особенности ребенка. Например, мотивация ребенка может быть более направлена на получение удовольствия в раннем возрасте, но с возрастом она может становиться более направленной на достижение целей и саморазвитие [6].

А. Маслоу определял интерес как «внутреннюю мотивацию, которая заставляет человека искать новые знания и опыт, исследовать окружающий мир и развиваться» [7].

По утверждению великого немецкого философа Иммануила Канта, «интерес – это сила, которая движет нами и заставляет нас достигать наших целей» [8].

Познавательные интересы являются важным аспектом образовательного и профессионального развития. Они стимулируют стремление к обучению и личностному росту, помогают ученику развиваться и достигать успеха. Познавательные интересы вдохновляют учащихся исследовать новые области знаний, искать ответы на вопросы и решать проблемы. Это помогает им расширять свой кругозор, приобретать новые навыки и знания, которые могут быть полезны в профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Исследователи выделяют два основных фактора, которые могут способствовать возникновению познавательного интереса: внутренние и внешние стимулы. Внешние стимулы могут включать в себя новые и неожиданные события, неизведанные явления или сложные задачи, которые требуют от человека мыслительной деятельности. Внутренние стимулы могут быть связаны с тем, что человек «заражается» интересом к чему-то от своих близких или знакомых, или же интерес может быть «навязан» ему другими людьми.

Существуют различные уровни развития познавательного интереса, и они включают в себя:

- *Высокий уровень*, который характеризуется продолжительной самостоятельной деятельностью, направленной на познание нового.

- *Средний уровень*, на котором человек осваивает новые знания и навыки, но еще не может самостоятельно заниматься познавательной деятельностью.
- *Низкий уровень*, при котором человек не проявляет самостоятельной познавательной активности и зависит от внешних стимулов [9].

Познавательный интерес, по мнению Л.С. Выготского, является важным фактором в развитии личности. Он считал, что интерес способствует развитию мышления, памяти, внимания и других психических процессов. Выготский отмечает, что интерес может быть, как внутренним, так и внешним. Внутренний интерес исходит из самого человека, а внешний интерес приходит из окружающей среды.

Наиболее полным определением познавательного интереса, на наш взгляд, является высказывание Л.С. Выготского «... сложное явление, которое включает в себя как эмоциональные, так и интеллектуальные компоненты. Он может быть связан с любопытством, желанием узнать что-то новое, понять сложные идеи и концепции. Познавательный интерес также может быть связан с мотивацией к обучению, желанием достигать успеха в учебе и развиваться как личность.» [2]. На основании данного высказывания мы можем зафиксировать следующие позиции:

- является сложным явлением, включающим в себя эмоциональные и интеллектуальные составляющие;
- познавательный интерес связан с любопытством и желанием узнать новое;
- связан с мотивацией к обучению и стремлением к успеху в учебе;
- способствует развитию личности.

Интерес так же способствует получению мотивации, так как у учащихся сформировано любопытство и желание получать знания, это приводит к тому, что ученик становится мотивирован в большей степени в изучении предмета и открытии для себя чего-то нового.

Мотивация – это внутреннее состояние, которое побуждает человека к действию [10]. Именно мотивация побуждает учащихся действовать, позволяет познавательному интересу сформироваться в полноценную познавательную активность. «Учение, может иметь для ученика разный психологический смысл: может отвечать познавательным потребностям или служить средством достижения других целей. Ученик должен осознавать, для чего ему необходимы данные знания» – Н.Ф. Талызина [11].

На основе работ Л.С. Выготского[2], Б.Г. Мещерякова[12; 13], В.П. Зинченко [14] и других мы выявили несколько видов мотивации:

Внутренняя мотивация: этот вид мотивации связан с интересом и удовольствием, которое человек получает от процесса обучения. Люди с внутренней

мотивацией часто имеют страсть к обучению и могут продолжать учиться даже без внешних наград или поощрений.

Характеристики внутренней мотивации:

- самостоятельное обучение;
- получение удовольствия от процесса обучения;
- отсутствие внешних поощрений или наград;
- стремление к новым знаниям и навыкам.

Внешняя мотивация: этот тип мотивации связан с внешними факторами, такими как награды, достижения или статус, которые могут стимулировать человека к обучению. Люди с внешней мотивацией могут учиться для получения каких-то выгод в будущем, таких как повышение зарплаты, продвижение по службе или улучшение своего социального статуса.

Характеристики внешней мотивации:

- обучение для достижения внешних целей;
- награда или поощрение за успехи в обучении;
- стремление к достижению конкретных целей.

Интегративная мотивация: Эта форма мотивации связана с желанием человека понимать и улучшать окружающий мир. Люди с интегративной мотивацией учатся для того, чтобы понять и улучшить свою жизнь и жизнь окружающих людей.

Характеристики интегративной мотивации:

- выражено стремление к пониманию мира и своего места в нем;
- обучение ради улучшения своей жизни и жизни других людей.

Внутренняя мотивация является наиболее стабильной и может длиться дольше, так как она связана с интересом и удовольствием от процесса обучения. Внешняя и интегративная мотивации могут быть менее стабильными и могут изменяться в зависимости от внешних факторов или личных целей.

Внутренняя мотивация – это мотивация, которая исходит изнутри человека и основана на его собственных интересах, ценностях и потребностях. Это состояние, когда человек испытывает удовлетворение от самого процесса выполнения задачи или деятельности, а не только от внешних вознаграждений или поощрений.

На основе этого можно проследить взаимосвязь между повышением познавательного интереса учащихся и развитием внутренней мотивации к учебной и познавательной деятельности.

Ключевые черты внутренней мотивации:

- *Интерес и удовольствие:* Человек испытывает удовлетворение и радость от самой деятельности или задачи. Он может вовлекаться в деятельность без внешнего давления или мотивации.

- *Саморазвитие*: Человек стремится развивать свои навыки и компетенции, осознавая, что это приносит личное удовлетворение и прогресс.
- *Самостоятельность*: Внутренне мотивированные люди часто предпочитают самостоятельную деятельность и самостоятельно ставят перед собой задачи.
- *Самоутверждение*: Выполнение задачи или деятельности помогает человеку чувствовать себя успешным и компетентным, что способствует укреплению его самооценки.
- *Вызов*: Испытание сложных задач может быть внутренней мотивацией для преодоления трудностей и достижения личных целей.

Внутренняя мотивация считается более устойчивой и долгосрочной, чем внешняя мотивация, так как она основана на внутренних потребностях и ценностях человека. Стимулирование внутренней мотивации в образовании и повседневной жизни помогает учащимся и людям находить удовольствие и смысл своей деятельности, что способствует более качественному и гармоничному развитию.

Изучив труды Г.К. Лозанова [15], мы определили, что внутренняя мотивация не зависит от внешних воздействующих факторов. В свою очередь, деятельность, вызванная внешней мотивацией, прекращается, когда нет влияния внешних факторов. При наличии внутренней мотивации человек получает удовольствие от работы, развивает интерес и повышает свою самооценку. В процессе деятельности внешняя мотивация сопровождается возбуждением, эмоциональным напряжением и иногда желанием противостоять. Эмоциональное напряжение вызывает дезорганизацию урока, снижение внимания, ослабление контроля над ошибками, снижение общей производительности и ухудшение оперативной памяти. Внутренняя мотивация человека характеризуется выбором более сложных задач по сравнению с внешней мотивацией деятельности и поведения людей, которые предпочитают действовать только для получения вознаграждения. Влияние внутренней мотивации оказывает положительное влияние на личность и ее когнитивные свойства, а также облегчает реализацию действий, требующих эвристического решения. Результатом влияния внутренней мотивации является более легкое усвоение теоретического материала, успешное и эффективное обучение, а также повышение уважения и самооценки личности.

В своей работе Ю.В. Шаров рассматривает различные аспекты активности человека, в том числе ее источники. Автор отмечает, что активность человека является сложной и многогранной характеристикой, которая определяется различными факторами, в том числе биологическими, социальными и психологическими [16].

В контексте изучения мотивации младших подростков, источники активности человека можно рассматривать следующим образом:

В младшем подростковом возрасте у учащихся сохраняется высокая потребность в двигательной активности. Это связано с возрастными особенностями развития организма, а также с необходимостью в самоутверждении и самореализации.

В младшем подростковом возрасте учащиеся начинают активно взаимодействовать с окружающим миром. Они стремятся к общению со сверстниками, к формированию своей социальной идентичности. У подростков формируется более сложное и дифференцированное внутреннее содержание деятельности. Они начинают осознавать свои потребности, мотивы, цели и ценности.

Наиболее значимыми источниками активности младших подростков являются:

- *потребность в общении*: потребность в контактах со сверстниками, в принадлежности к группе, в признании и уважении;
- *потребность в самоутверждении*: потребность в утверждении своей личности, в достижении успеха, в преодолении трудностей;
- *потребность в познании*: потребность в получении новых знаний и умений, в расширении кругозора.

Эти источники активности определяют направленность и характер учебной деятельности младших подростков.

Для того чтобы повысить мотивацию учебной деятельности младших подростков, необходимо учитывать эти источники активности. В частности, необходимо создавать условия для удовлетворения потребностей младших подростков в общении, самоутверждении и познании.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что познавательный интерес, закрепившись, может перерасти в более постоянную и стабильную форму гарантирующую стремление личности к субъектно–познавательной деятельности.

От уровня сформированности познавательного интереса зависит уровень мотивации учащихся, их вовлеченность в учебный процесс и, как следствие, качество усвоения знаний и умений, как мы показали в наших предшествующих исследованиях [17].

Младшие подростки это школьники возрастом 10 – 12 лет. Данный возраст характеризуется изменениями и новообразованиями во всех сферах и областях. Под новообразованием следует понимать «психические и социальные изменения, которые формируют сознание ребенка и его развитие» в этот период. Происходящее влияет на дальнейшее развитие ребёнка и отношение к окружающему. «Новообразования появляются как следствие разрешения противоречий,

присущих этому возрасту. Главными противоречиями данного возраста ученые определяют следующим [18]:

- между потребностью быть частью мира взрослых и отсутствием жизненного опыта для удовлетворения этой потребности;
- потребностью самопознания и недостаточными умениями самоанализа;
- между новой потребностью в самовоспитании и неверием в его результаты;
- между потребностью в самовоспитании и неумением правильно организовать эту деятельность;
- разрыв между физической, половой и гражданской, социальной зрелостью подростка;
- между формированием самооценки, стремлением быть как друзья и стремлением к самовыражению, желанием быть уникальным.».

На основе анализа трудов Л.С. Выготского [19, 20] мы выделили некоторые развития познавательных интересов в младшем подростковом возрасте:

- Взаимосвязь с социальным контекстом: Л.С. Выготский подчеркивал, что развитие детей тесно связано с социальным окружением. Взаимодействие с родителями, учителями и сверстниками играет важную роль в формировании познавательных интересов;
- Зона ближайшего развития: понятие «зоны ближайшего развития» выделяет тот уровень сложности задач, который ребенок может решать с помощью взрослого или более опытного сверстника. В рамках этой зоны формируются познавательные интересы через совместные деятельности;
- Роль игры: игра, по мнению Выготского, является мощным средством развития. В процессе игры ребенок экспериментирует, решает проблемы и участвует в воображаемых сценариях, что способствует формированию познавательных интересов;
- Символическое игровое представление: символическая игра, где ребенок использует предметы и символы для создания своего мира, помогает формированию познавательных интересов и пониманию окружающего мира;
- Развитие речи и мышления: процессы развития речи и мышления тесно связаны с формированием познавательных интересов. Язык является инструментом общения и самопонимания, что важно для развития интересов.
- Л.С. Выготский считал, что развитие интересов происходит в социокультурном контексте, и подчеркивал важность общения и взаимодействия с окружающим миром в процессе формирования познавательных интересов детей [2].

По мнению А.Н. Леонтьева познавательные интересы являются важным фактором в формировании личности подростка. Они помогают ему развиваться и достигать успеха в жизни [21]. А.Н. Леонтьев утверждал, что уровень познавательных интересов связан с уровнем мотивации к обучению и достижениям. Чем выше уровень познавательных интересов, тем выше мотивация к обучению и достижению целей. Еще одной идеей А.Н. Леонтьева является то, что развитие познавательных интересов связано с социальным развитием подростка. Чем активнее подросток участвует в социальных взаимодействиях, тем выше уровень его познавательных интересов, а так же развитие познавательных интересов должно быть направлено на формирование у подростков критического мышления и способности к решению проблем. Это поможет им стать успешными в будущем [21].

В своей теории развития С.Л. Рубинштейн [22] выделял следующие особенности развития познавательных интересов:

1. Социокультурный контекст: С.Л. Рубинштейн придавал большое значение влиянию социокультурного окружения на развитие личности. Познавательные интересы формируются в процессе взаимодействия с окружающим миром, культурой и обществом.
2. Взаимосвязь с деятельностью: Интересы тесно связаны с активной деятельностью индивида. Познавательные интересы развиваются в ходе решения конкретных задач, сталкиваясь с проблемами и поиском решений.
3. Этапы развития интересов: Выделены различные этапы развития интересов, связанные с возрастными изменениями в структуре личности и деятельности. В младшем подростковом возрасте происходит активное формирование интересов, связанных с активностью и познанием мира.
4. Системность: Познавательные интересы взаимодействуют с эмоциональной сферой, мотивацией и другими аспектами психики.

Таким образом, в теории С.Л. Рубинштейна развитие познавательных интересов рассматривается как важный компонент общего психологического развития личности.

Шестиклассники подвергаются полноценным социальным изменениям, изменениям интересов. Ученики начинают размышлять по-иному. Интерес побуждается познавательными потребностями. Возраст 10 – 12 лет должен быть охарактеризован интересами [22]:

- в информации о происходящем;
- к учебным знаниям;
- в потребности овладеть навыками, умениями;
- в поиске интереса;
- в умении предвидеть результат деятельности, получении положительных эмоций, внутреннего удовлетворения.

Главным интересом шестиклассников является общение. В большинстве случаев ученики любят общаться со сверстниками. Ни один человек не может жить без общения, а младший подростковый возраст имеет особый характер. Подростки очень чувствительны, ранимы, тревожны. Они ищут новые знакомства, друзей. Ищут тех, с кем будет уютно, кто поймёт их и будет принимать такими, какие они есть. Ищут друзей по общим интересам. С мотивационной сферой тесно связано нравственное развитие школьника, которое изменяется именно в переходном возрасте. По словам Л.И. Божович, выражая определенные отношения между людьми, нравственные нормы реализуются в любой деятельности, которая требует общения, – производственной, научной, художественной и др. [23].

Разделяют типы вхождения подростков во взрослую и культурную жизнь:

Тип 1. Кризисный период, формирование «Я».

Тип 2. Постепенный переход во взрослую жизнь. Не имеет серьезных и грубых нарушений.

Тип 3. Самостоятельность. Подросток сам воспитывает, развивает себя.

В этом огромную роль играет сила воли. Интерес ребенка в данный период считается ключом, так как происходит становление личности ребенка, что сопровождается заменой старых интересов интересами новыми. Исходя из этого описано несколько групп интересов подростка, которые можно охарактеризовать доминантами.

К видам доминанты относятся:

- «эгоцентрическая доминанта», – это интерес ребенка к себе как личности;
- «доминанта дали» отдаленные события кажутся более значимыми, подросток ищет чего-то вне окружающей среды, больших масштабов и при этом отказываясь от текущего;
- «доминанта усилия» как непреодолимая тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, борьбе против взрослых, протесте и других негативных поведенческих проявлениях;
- «доминанта романтики», выражающаяся в стремлении подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям и героизму.

Изменениям поддаётся и воображение. Подростки меньше мечтают, воображают, они живут реальным и сегодняшним днём. Они начинают проявлять ранее им не свойственные черты личности: раздражительность, возбудимость, легкая изменчивость настроения. Выбор становится самостоятельным, а интересы более стабильными, и развиваются они через культуру, традиции, взаимоотношения со взрослыми.

Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что в подростковом возрасте структура возрастных потребностей и интересов определяется социально–классовой принадлежностью. Он писал: «Никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как в переходном возрасте» [2]

В.В. Давыдов разделял познавательный интерес на несколько уровней:

- элементарный интерес, который проявляется в стремлении к новым впечатлениям, к овладению новыми знаниями;
- более сложный уровень познавательного интереса проявляется в стремлении к глубоким знаниям, к пониманию закономерностей и принципов, лежащих в основе различных явлений. Этот уровень интереса требует более серьезных усилий со стороны ученика и может быть удовлетворен только путем глубокого изучения предмета или области знаний.

В.В. Давыдов считал, что при правильном подходе и мотивации, любой ученик может развить свой познавательный интерес и достичь высоких результатов в своей учебной деятельности [24].

А.Н. Леонтьев выделял несколько стадий развития познавательного интереса:

- любопытство: начальная стадия интереса, которая характеризуется простым любопытством и желанием узнать что–то новое;
- интерес: более глубокая стадия, на которой ученик начинает испытывать интерес к определенной теме или предмету и стремится узнать больше о нем;
- увлечение: высшая стадия познавательного интереса, когда ученик полностью погружается в изучение предмета и стремится к глубокому пониманию его сути [21].

А.Н. Леонтьев также отмечал, что для развития познавательного интереса необходимо создавать условия для самостоятельного поиска информации и решения задач, а также предоставлять ученику возможность выбора тем и заданий [21].

Н.Ф. Талызина выделяла несколько факторов, которые способствуют развитию познавательного интереса:

- доступность материала: материал должен быть понятен и интересен для ученика;
- разнообразие заданий: задания должны быть разнообразными, чтобы ученик мог проявить свои способности и интересы;
- поддержка учителя: учитель должен поддерживать ученика, помогать ему в трудных ситуациях, давать советы и рекомендации;
- самостоятельность ученика: ученик должен быть активным и самостоятельным в процессе обучения;

- использование новых технологий: использование современных технологий может сделать процесс обучения более интересным и увлекательным;
- создание положительной атмосферы: учитель должен создавать положительную атмосферу на уроке, чтобы ученик чувствовал себя комфортно и уверенно [25].

Н.Ф. Талызина также отмечала, что для развития познавательного интереса важно учитывать индивидуальные особенности ученика и его интересы [25].

По мнению Ю.А. Зубок, у школьников должен быть развит интерес, чтобы получать знания [26]. Ведь интерес помогает воспринимать информацию. А его отсутствие может вызывать внутреннее опустошение, психическое нарушение.

Известный педагог К.Д. Ушинский обозначил интерес как средство успешного обучения [27]. Ребёнок с интересом должен получать знания. Первым признаком готовности ребёнка к школьному обучению является интерес. Он относится к основному мотиву учебной деятельности.

Исследуя познавательный интерес Н.М. Бибик, пришла к выводу, что интерес детей 6 – 7 летнего возраста характеризуется такими признаками как широта, глубина, действенность, устойчивость. Широта – это интерес детей к предметам, любознательности, представления о предметах, явлениях. Глубина проявляется в познавательном отношении к окружающей среде. Действенности и устойчивости – обусловлены проявлением любознательности, предпочтение познавательной деятельности [28].

Проведенный анализ особенностей интереса у младших подростков показал, что интерес способен оказывать эффективное влияние на интегративно–психологические качества. Это помогает ребёнку получать социальное развитие. Очевидно, что с интересом неразрывно связано проявление положительных эмоций. В дальнейшем это закрепляет и развивает в нем потребность к изучению предмета. Данный возраст характеризуется изменениями и новообразованиями во всех сферах и областях, под которыми следует понимать психологические и социальные изменения, формирующие сознание ребенка и его развитие в этот период. Происходящее влияет на дальнейшее развитие ребёнка и отношение к окружающему.

Поэтому, подводя итог, можно с уверенностью сказать, что одной из основных целей учителя является создание оптимальных условий для каждого ученика, способствующих развитию его как личности, так и для формирования интереса к познавательной деятельности.

Интерес оказывает влияние не только на развитие психических и познавательных процессов человека, но и на все другие виды развития личности. Такое воздействие воспитывает морально–волевые качества, развивает целостность каждой личности. Так же велико и эффективно влияние интереса на интегративно–психологические качества, что помогает социальному развитию ребёнка.

бнаружено, что интерес обладает свойством распространяться от учителя к ученикам или от ученика, проявляющего искреннюю заинтересованность к остальным учащимся [29].

Развитие внутренней мотивации учебной деятельности младших подростков рассматривается нами как задача обучения. Внутренняя мотивация подразумевает, что человек самостоятельно выбирает и действует исходя из личных интересов и желаний.

Обратившись к исследованиям Л.В. Занкова [30] можно сделать вывод, что внутренняя мотивация учение возникает при следующих условиях.

1. Личностная значимость учебного материала: Учебный материал должен быть связан с реальными интересами и потребностями ученика. Когда ученик видит практическую значимость и актуальность того, что он учится, его интерес и мотивация к учению возрастают.
2. Активное участие ученика в обучении: Активное участие ученика в образовательном процессе. Созданию условий для самостоятельной и творческой работы учащихся, что способствует формированию их внутренней мотивации.
3. Интерес к познанию: Важен интерес к познанию и любознательности ученика. Ученик должен видеть практическую значимость и актуальность учебы, что стимулирует его внутреннюю мотивацию и стремление к обучению.
4. Саморазвитие и самосовершенствование: Образование должно стимулировать саморазвитие и самосовершенствование личности. Ученик должен стремиться к постоянному совершенствованию своих знаний и навыков, что является проявлением внутренней мотивации.

Американские психологи (Эдвард Л. Деси и Ричард М. Райан) разработали концепцию самодетерминации, согласно которой внутренняя мотивация играет важную роль в обучении. Они считают, что внутренняя мотивация – это ключ к успешному обучению и развитию. Внутренняя мотивация возникает, когда человек чувствует свободу и автономию в своих действиях, то есть может выбирать, что и как делать.

Л.С. Выготский утверждал, что одним из ключевых факторов в обучении и развитии является внутренняя мотивация учащихся. Он разработал концепцию зоны ближайшего развития, согласно которой обучение должно ориентироваться на возможности ученика, а не просто на его текущий уровень знаний.

Л.С. Выготский также предложил идею о том, что обучение должно быть интересным и привлекательным для учащихся. Он рекомендовал использовать разнообразные учебные материалы, такие как видео, аудио, тексты и интерактивные задания. Важно также поощрять самостоятельность и инициативу учащихся, предоставляя им возможность выбирать темы для изучения и методы работы. У младших подростков в процессе обучения присутствуют

обе мотивационные ориентации: как внутренняя мотивация (интерес к самому процессу обучения, стремление к саморазвитию), так и внешняя (оценка, одобрение, страх наказания). Однако со временем и с возрастом внутренняя мотивация начинает преобладать, что говорит о том, что подростки начинают больше интересоваться самим процессом обучения и саморазвития, а не внешними стимулами. Это может быть связано с развитием саморегуляции и самомотивации подростков, а также с изменением их социальных потребностей и ценностей [20].

Результаты

На основании обобщения исследований отечественных и зарубежных ученых, таких как Л.С. Выготский, А. Маслоу, Д.Б. Эльконин [19, 2, 20, 7, 31, 32] и других, нами было выявлено, что у младших подростков начинает формироваться мотивация достижения успеха. Подростки начинают стремиться к успеху, желают достигать поставленных целей и готовы преодолевать трудности, что свидетельствует о развитии их целеустремленности и настойчивости. Это может быть обусловлено развитием самооценки и самоотношения подростков, их потребностью в самоутверждении и самореализации, а также влиянием социальной среды и системы образования.

Так же для младших подростков характерна мотивационная гибкость, то есть способность переключаться с одной деятельности на другую. Это позволяет им использовать различные стратегии обучения и адаптироваться к изменяющимся условиям.

Мотивация подростков зависит от оценки окружающих. Мнение сверстников и взрослых может стимулировать их к учебе, но негативные оценки могут снижать мотивацию. Это связано с тем, что в этом возрасте подростки стремятся к признанию и уважению со стороны окружающих, и оценка их деятельности играет важную роль в формировании их самооценки.

Кроме того, ученые отмечают развитие саморегуляции у младших подростков. Они начинают осознавать свои мотивы, ставить цели и выбирать стратегии поведения. Это способствует развитию их самостоятельности, ответственности и самоконтроля, что является важным фактором для успешного обучения и развития.

Наконец, было обнаружено, что для младших подростков большое значение имеет содержание обучения. Они проявляют интерес к предметам, которые вызывают у них любопытство, удивление или эмоциональный отклик. Это может способствовать развитию мотивации к изучению определенных дисциплин и формированию интересов и склонностей подростков.

Таким образом, можно говорить о том, что взаимосвязь развития познавательного интереса и внутренней мотивации учебной деятельности младших подростков в процессе обучения зависит от некоторых факторов.

В своей книге «Человек как предмет воспитания» К.Д. Ушинский подчеркивает важность интереса в образовании. Он утверждает, что интерес является великим двигателем, который ведет и поддерживает человека в его деятельности. К.Д. Ушинский считает, что обучение должно быть интересным и занимательным, чтобы ученики могли легко усваивать новый материал [33].

К.Д. Ушинский также подчеркивает, что интерес должен быть не только со стороны учителя, но и со стороны ученика. Он считает, что учитель должен быть умелым и терпеливым, чтобы заинтересовать своих учеников и поддерживать их интерес к обучению. К.Д. Ушинский также отмечает, что интерес может быть вызван различными способами, включая использование наглядных пособий, игр и других методов, которые делают обучение более увлекательным [33].

С.Л. Рубинштейн выделял тесную взаимосвязь между познавательным интересом и внутренней мотивацией. В его теории развития психики он подчеркивал, что интерес, как движущая сила, активизирует познавательную деятельность человека. По мнению ученого психолога именно через интерес к объекту или явлению происходит восприятие и осмысление мира [22].

Таким образом, в его понимании, развитие внутренней мотивации к учебной деятельности тесно связано с формированием и поддержкой познавательного интереса.

Взаимосвязь развития познавательного интереса и внутренней мотивации в младшем подростковом возрасте изучали многие ученые, в том числе:

А.Н. Леонтьев также рассматривал познавательный интерес как основу внутренней мотивации. Он считал, что познавательный интерес возникает в результате столкновения ученика с новым и неизвестным, которое вызывает у него любопытство и желание узнать больше [21].

С.Л. Рубинштейн считал, что познавательный интерес и внутренняя мотивация тесно связаны друг с другом. Он писал, что «интерес является движущей силой познавательной деятельности» [22].

В.В. Давыдов также считал, что познавательный интерес является основой внутренней мотивации. Он писал, что «познавательный интерес является внутренним побуждением к познанию» [24].

Н.Ф. Талызина рассматривала познавательный интерес как один из компонентов внутренней мотивации. Она считала, что познавательный интерес является необходимым условием для развития внутренней мотивации [25].

Исследования этих ученых позволили выявить следующие особенности взаимосвязи развития познавательного интереса и внутренней мотивации в младшем подростковом возрасте:

- подростковый возраст является периодом активного развития познавательных интересов. В этом возрасте подростки проявляют повышенный интерес к новому и неизвестному;
- познавательный интерес является основой внутренней мотивации. Подростки, которые проявляют интерес к учебной деятельности, более склонны к развитию внутренней мотивации;
- внешняя мотивация может способствовать развитию познавательного интереса. Например, похвала учителя или хорошие отметки могут вызвать у подростка интерес к учебной деятельности;
- развитие внутренней мотивации способствует повышению эффективности учебной деятельности. Подростки, которые обладают внутренней мотивацией, более успешно учатся.

Таким образом, развитие познавательного интереса является важной задачей в младшем подростковом возрасте. Подростки, которые проявляют интерес к учебной деятельности, более склонны к развитию внутренней мотивации, которая способствует повышению эффективности учебной деятельности.

Вот несколько конкретных примеров взаимосвязи развития познавательного интереса и внутренней мотивации в младшем подростковом возрасте:

- подросток, который проявляет интерес к истории, может самостоятельно изучать исторические события, читать исторические книги и статьи;
- подросток, который проявляет интерес к математике, может решать математические задачи, придумывать свои собственные головоломки и загадки;
- подросток, который проявляет интерес к литературе, может писать рассказы, стихи и пьесы.

В этих случаях познавательный интерес является основой внутренней мотивации, которая побуждает подростка к самостоятельной познавательной деятельности.

Так же концепция поддержки внутренней мотивации и усиления интереса к учебному предмету сильно влияет на методы обучения и воспитания. Развитие этих идей подчеркивает необходимость создания стимулирующей и поддерживающей обучающей среды, которая вдохновляет учеников и способствует активному участию в процессе обучения.

Принципы, ориентированные на внутреннюю мотивацию, подчеркивают важность понимания и учета индивидуальных потребностей и интересов каждого ученика. Это позволяет создать обучающую среду, которая не только стимулирует академические достижения, но и способствует развитию внутренней мотивации, самостоятельности и радости от учебного процесса.

Концепция усиления интереса к учебному предмету также поддерживает внедрение разнообразных педагогических методов, способствующих вовлечению учащихся и созданию образовательных сред, обогащенных и вдохновляющих для обучения.

Развитие этих идей оказывает важное влияние на образовательную практику и помогает педагогам создавать обучающую среду, способствующую развитию личности учащихся, их внутренней мотивации и усилию интереса к учебе.

Педагоги и ученые акцентируют внимание на тесной связи между познавательным интересом и внутренней мотивацией в образовательном процессе. Рассмотрим несколько идей и концепций, обсуждаемых в педагогической литературе:

Л.В. Занков считал, что использование различных педагогических методов и стратегий может стимулировать интерес учащихся к образованию и способствовать формированию внутренней мотивации. Например, использование игровых методов, задач на решение проблем, исследовательской деятельности и других активных форм обучения может помочь учащимся лучше понять материал и сделать процесс обучения более интересным и привлекательным.

Кроме того, Л.В. Занков подчеркивал важность создания благоприятной эмоциональной атмосферы в классе, которая способствует развитию внутренней мотивации и интереса учащихся к обучению. Он рекомендовал учителям создавать условия для сотрудничества и взаимопомощи между учащимися, поддерживать их в процессе обучения и предоставлять им возможность проявлять инициативу и самостоятельность.

В целом, Л.В. Занков рассматривал педагогические методы и стратегии как важный инструмент для формирования внутренней мотивации и познавательного интереса учащихся. Он подчеркивал, что эффективное использование этих методов может способствовать развитию личности ученика и его успешному обучению в будущем.

Так же известна теория Л.С. Выготского о мотивации и интересе в обучении, которая основана на концепции зоны ближайшего развития. Он считает, что мотивация и интерес формируются через социальное взаимодействие и поддержку, а также под влиянием окружающей среды и социальных отношений [20].

Л.С. Выготский также выделяет несколько ключевых факторов, которые способствуют формированию мотивации и интереса в обучении:

- поддержка со стороны родителей и учителей. Родители и учителя должны поддерживать интерес ребенка к обучению, оказывать помощь в преодолении трудности и поощрять его успехи;

- разнообразие материалов и методов обучения. Использование различных методов и материалов может помочь сделать обучение более интересным и увлекательным для ребенка;
- создание благоприятной атмосферы в классе. Учитель должен создавать дружелюбную атмосферу в классе, где дети чувствуют себя комфортно и могут свободно выражать свои мысли и идеи;
- участие в проектах и исследованиях. Участие в проектах и исследовательской деятельности может помочь детям развить интерес к обучению и расширить свои знания;
- поддержка самостоятельности и инициативы. Учитель должен поддерживать самостоятельность и инициативу детей, позволяя им принимать решения и участвовать в процессе обучения.

Исследования изучения роли мотивации в образовательном процессе так же проводил Б.Г. Мещеряков. В своих работах он подчеркивал важность интереса как одного из ключевых факторов, влияющих на внутреннюю мотивацию учащихся. Б.Г. Мещеряков также исследовал различные методы и подходы к формированию мотивации и интереса у учащихся, включая использование игровых методик, проблемных заданий и исследовательской деятельности [12, 13].

Б.Г. Мещеряков утверждал, что мотивация является важным фактором, определяющим успешность обучения. Он подчеркивал, что мотивация не только влияет на уровень усилий, которые ученик прикладывает к обучению, но и на его удовлетворенность процессом и результатами обучения [13].

Выводы

На основе анализа можно сделать вывод о том, что развитие познавательного интереса и формирование внутренней мотивации учебной деятельности у младших подростков тесно взаимосвязаны. Познавательный интерес является мощным стимулом, который поддерживает и направляет учебную деятельность подростка, а внутренняя мотивация, в свою очередь, способствует развитию интереса к обучению и помогает ученику активно участвовать в учебном процессе. Педагогические методы и стратегии, такие как использование игровых методик, проблемных заданий, исследовательской деятельности, создание благоприятной эмоциональной атмосферы и сотрудничество между учащимися, играют важную роль в формировании внутренней мотивации и развитии познавательного интереса у младших подростков.

Заключение

Младший подростковый возраст, отличающийся развитием социальных мотивов и интересов к различным сторонам окружающей социальной действительности, характеризуется несовпадением познавательных интересов учебной

мотивации и познавательных интересов. В особой степени это проявляется в процессе изучения младшими подростками учебного курса математики, содержание которого традиционно слабо связано с социальными процессами. Путь к устранению данного противоречия связан с изменением содержания решаемых младшими подростками учебных задач, которые должны носить как теоретический, так и практический характер и быть связаны с моделированием интересующих подростков социальных процессов.

Для трансформации познавательных интересов в мотивацию учебной деятельности мы разработали модель, которая состоит из нескольких пунктов:

- формирование познавательных интересов: мы предоставили учащимся разнообразные исследовательские задачи, которые способствовали активному взаимодействию с предметом (математика);
- избыточный выбор задач: создали «банк задач, предоставили свободу выбора задач, для учащихся. В процессе исследования «банк задач» постоянно пополнялся разнообразными заданиями, которые охватывали различные аспекты математики;
- погружение в материал через творческие задачи: на протяжении исследования школьникам предлагалось участие в разнообразных творческих задачах, в которых они принимали участие. Это стимулировало познавательный интерес и активно вовлекало в процесс обучения;
- использование групповых форм работ: учащимся было предложено делиться по группам, по интересам, по способностям. Они самостоятельно принимали решение, с кем быть в группе;
- погружение в материал через активное взаимодействие: организовали практические занятия, на которых учащимся были предложены нестандартные задачи. Решение задач требовало погружение в учебный материал и поиск нужной информации.

Выявленные особенности взаимосвязи развития познавательного интереса и внутренней мотивации в младшем подростковом возрасте определяют необходимость освоения и применения педагогами передовых методик обучения, вовлекающих учеников в активную познавательную деятельность, формирующих высокий познавательный интерес к предмету. Реализация нашего под-

хода в образовательном процессе позволяет учителю развить внутреннюю мотивацию познавательной деятельности подростков путем стимулирования познавательного интереса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. СанПиН 2.4.2.2821–10 «Санитарно–эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» [сайт]. – URL: <https://rg.ru/documents/2011/03/16/sanpin-dok.html> (дата обращения: 22.10.2023).
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2006. – 1136 с.
3. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
4. Гин, А.А. Приемы педагогической техники / А.А. Гин. – Москва: Вита – Пресс, 1999. – 88 с.
5. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. – Москва: «Педагогика», 1972. – 312 с.
6. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности /Л.И. Божович. – Москва: Московский психолого–социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352с.
7. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт – Петербург: Евразия, 1999. – 316 с.
8. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – Москва: АСТ, 2021. – 784 с.
9. Ананьев, Б.Г. Психология обучения и воспитания/ Б. Г. Ананьева и др. – Москва: Педагогика, 1965. – 396с.
10. Маркова, А.К. Формирование интереса к учению школьников / А.К. Маркова. – Москва: Педагогика, 1986. – 191 с.
11. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Н. Ф. Талызина. – Москва: Академия, 1998. – 288 с.
12. Мещеряков, Б.Г. Мотивация и ее роль в деятельности / Б.Г. Мещеряков.– Москва: Наука, 1986. – 272 с.
13. Мещеряков, Б.Г. Психология учебной деятельности / Б.Г. Мещеряков. – Москва: Академия, 1995. – 224 с.
14. Зинченко В.П. – Психология обучения и воспитания; Издательство – Центр гуманитарного образования, 2018
15. Лозанов, Г. К. Методика ускоренного обучения / Г.К. Лозанов. – Москва: Наука, 1976. – 264 с.
16. Шаров, Ю.В. Источники активности человека. / Ю.В. Шаров. – Москва:Юрайт, 2019. – 416с.

17. Чермит, А.А., Игнатович, В.К., Смыкалова, В.А., Рунаева, А.И. Интерес как фактор развития внутренней мотивации учебной деятельности младших подростков (на примере преподавания математики) / Чермит, А.А., Игнатович, В.К., Смыкалова, В.А., Рунаева, А.И. // Педагогика: история, перспективы. 2023. Том. 6. № 1–2. – С. 63–77.
18. Маркова, А.К. Мотивация учебной деятельности / А.К. Маркова. – Москва: Наука, 1983. – 192 с.
19. Выготский, Л.С. Психология обучения / Л.С. Выготский. – Москва: Эксмо, 2015. – 608с.
20. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Государственное социально–экономическое издательство, 1934. – 300 с.
21. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
22. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт – Петербург: Питер, 2011. – 688 с.
23. Божович, Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л.И. Божович // Проблемы формирования личности: Избр. психол. труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Изд. 2–е, стереотип. – Москва: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 55–91.
24. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: Просвещение, 1996. – 544 с.
25. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н.Ф. Талызина. – Москва: Просвещение, 2003. – 93 с.
26. Зубок, Ю. А. Культура в жизни молодежи: потребность, интерес, ценность / Ю.А. Зубок, В. И. Чупров // Вестник института социологии. – 2018. – № 4. – Т. 9. – С. 170 – 191.
27. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения. / К.Д. Ушинский. – Киев: Радянська школа, 1949. – 418 с.
28. Бибик, Н.М. Формирование познавательного интереса учащихся подготовительных классов в процессе ознакомления с окружающим: специальность 13.00.01 теория и история педагогики: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Надежда Михайловна Бибик; Научно–исследовательский институт педагогики УССР. – Киев, 1984. – 208 с.
29. Чермит А.А., Игнатович В.К. Экспериментальное обоснование педагогических условий развития познавательного интереса как фактора формирования внутренней мотивации учебной деятельности младших подростков // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том. 7. No 1. с. 68– 100 DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–1–68–100 <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/323/322> (дата обращения: 22.11.2023).

30. Занков А.В., Зверев М.В. Индивидуальные варианты развития младшего школьника. – М.: Педагогика, 2013. – 176 с. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. М.: Педагогика, 1990. 424 с.
31. Щукина, Г.И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника / Г.И. Щукина. – Москва: Просвещение, 1972. – 310 с.
32. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2011. – 384 с.
33. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский. – Москва: NobelPress, 2012. – 776 с. – ISBN 978–5–518–09701–8
34. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Москва: Педагогика, 1986. – 88 с.

Информация об авторах: Артем Артынович Чермит – магистрант, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Направление подготовки: 44.04.01 «Педагогическое образование», Профиль «Среднее образование»
г. Краснодар, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3727-7877>
E-mail: Chermit.artem@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
E-mail: vign62@mail.ru

Information about the authors: Artem A. Chermit – Master's student, Department of Pedagogy, Psychology and Communication Sciences Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University», Area of study: 44.04.01 «Pedagogical Education», Profile «Secondary education»
г. Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3727-7877>
E-mail: Chermit.artem@mail.ru

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

Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University»
Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
E-mail: vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 16.02. 2024
Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.04.2024
Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2024
Авторы заявляет об отсутствии конфликта интересов / The authors declares no conflicts of interests

© Чермит А.А. 2024

© Игнатович В.К. 2024

© «Педагогика: история, перспективы» 2024

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–92–102

УДК 37

EDN DDKDYO

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНО–
ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ТЕРАПИИ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****Алина Дмитриевна Бондарь**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

justalina62@gmail.com

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

Researcher ID Web of Science: AAD–7258–2019

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

ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме выявления и научного обоснования эффективных средств развития активности подростков, проявляемой в учебной деятельности. *Целью* исследования выступает выявление возможностей использования когнитивно–поведенческой терапии как средства развития образовательной ответственности подростков. Гипотетически предполагается, что это средство может быть эффективным для развития когнитивного компонента личностного качества, лежащего в основе определения субъектом своего ценностно–смыслового отношения к проблеме обретения персональной ответственности в совместной деятельности с другими людьми.

Материалы и методы: теоретический анализ научной литературы и моделирование процесса развития ответственности подростков, реализуемой ими в различных видах учебной деятельности.

Результаты и обсуждение. Проанализированы подходы к определению понятия личной ответственности как черты характера, личностного качества и образовательного результата. Выделены базовые структурные компоненты этого интегративного личностного качества. Охарактеризована общая идея использования методов когнитивно–поведенческой терапии в целях повышения эффективности формирования когнитивного компонента ответственности подростков в учебной деятельности. Описаны шаги этой деятельности.

Выводы и заключение. Когнитивно–поведенческая терапия может способствовать развитию личной ответственности не только у взрослого человека, но и у подростка, у которого она проявляется, прежде всего, в социальных отношениях, связанных с учебной деятельностью.

Ключевые слова: подростки; личная ответственность, когнитивно–поведенческая терапия

Для цитирования: Бондарь А.Д., Игнатович С.С. Возможности использования когнитивно–поведенческой терапии как средства развития ответственности подростков в учебной деятельности // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том 7 № 2. С. 92–102

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–92–102

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

Original article

POSSIBILITIES OF USING COGNITIVE–BEHAVIORAL THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPING ADOLESCENTS' RESPONSIBILITY IN LEARNING ACTIVITIES

Alina Dmitrievna Bondar

Kuban State University
г. Krasnodar, Russia
justalina62@gmail.com

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia

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

ResearcherID Web of Science: AAD–7258–2019

ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of identifying and scientific substantiation of effective means of developing the activity of adolescents in learning activities. The aim of the study is to identify the possibilities of using cognitive-behavioral therapy as a means of developing the educational responsibility of adolescents. It is hypothesized that this means can be effective for the development of the cognitive component of the personal quality underlying the subject's determination of his or her value-sense attitude to the problem of acquiring personal responsibility in joint activities with other people.

Materials and methods: theoretical analysis of scientific literature and modeling of the process of development of adolescents' responsibility realized by them in various types of learning activities.

Results and discussion. Approaches to the definition of the concept of personal responsibility as a character trait, personal quality and educational result were analyzed. The basic structural components of this integrative personal quality were singled out. The general idea of using the methods of cognitive-behavioral therapy to increase the effectiveness of formation of the cognitive component of adolescents' responsibility in educational activity is characterized. The steps of this activity are described.

Findings and Conclusion. Cognitive-behavioral therapy can contribute to the development of personal responsibility not only in an adult, but also in an adolescent, in whom it manifests itself primarily in social relationships related to learning activities.

Keywords: adolescents; personal responsibility, cognitive behavioral therapy

For Citation: Bondar A.D., Ignatovich S.S. Possibilities of using cognitive-behavioral therapy as a means of developing adolescents' responsibility in learning activities. Pedagogy: history, prospects. 2024. Vol. 7. no. 2. p. 92–102 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–92–102

Acknowledgement: *Thanks to the anonymous reviewer for the detailed and compelling tips for improving this article.*

Введение

Ответственность считается важнейшим личностным качеством человека, реализуемым в различных видах социально значимой деятельности. Она проявляется в широком спектре межличностных отношений как необходимое условие достижения коллективных целей преобразования окружающего мира. Подростковый возраст характеризуется выходом становящейся ответственности за рамки собственно учебной деятельности, как это присуще младшим школьникам. Однако эта деятельность остается значимым фактором социализации, входя в широкий социальный контекст. Подросток при помощи взрослых определяет

сферы своей персональной ответственности в совместной творческой деятельности со сверстниками и со взрослыми и, реализуя ее, очень нуждается в признании себя как субъекта общества. Такая потребность, по данным исследования Д.И. Фельдштейна, выступает базовой на данном этапе возрастного развития ребенка [1].

Вполне понятно, что развитие ответственности является приоритетной задачей воспитания и образования. Этой теме посвящены многочисленные психологические, педагогические и социологические исследования (К.А. Абульханова–Славская, К. Муздыбаев, В.П. Прядеин, В.С. Собкин, В.Б. Токарева, Т.И. Пятова, Д.С. Молоков и др.). При этом особое внимание уделяется развитию образовательной ответственности, реализуемой в различных видах учебной и внеучебной деятельности.

Обзор литературы

Согласно ФГОС среднего общего образования, образовательная ответственность выступает одним из «сквозных» образовательных результатов, лежащих в основе формирования личности обучающихся [2]. Данные современных исследований свидетельствуют и о том, что образовательная ответственность неразрывно связана и с другими «сквозными» образовательными результатами, такими, как образовательная самостоятельность [3], активность и инициативность [4].

Ответственность как личностное качество и, в частности, образовательная ответственность как ее проекция на сферу образовательных отношений имеет достаточно сложную структуру. Поэтому задачи, связанные с педагогической организацией процесса ее развития, не могут иметь простых (одномерных) решений. В связи с этим ученые и практики образования на протяжении долгого времени интересуются *проблемой*: как выявить и обосновать комплексные, взаимодополняемые подходы к развитию подростковой образовательной ответственности. По данным проведенного нами теоретического анализа, эта проблема не решена в полной мере.

Ситуация характеризуется *противоречием* между внутренними закономерностями становления подростковой ответственности (как интегративного личностного качества, интериоризируемого в многомерном процессе социализации) и сохраняющейся ориентацией системы образования на формирование такой ответственности посредством трансляции социальных норм и контроля их усвоения подростками как внешне заданного требования.

Мы полагаем, что этот путь может быть в определенной степени эффективным для развития отдельных структурных компонентов ответственности (в первую очередь, поведенческого). Однако, для понимания подростком сути и осмысления собственной ответственности как глубинной характеристики своего «Я», такой подход не может считаться достаточным.

Целью нашего исследования выступает выявление возможностей использования когнитивно–поведенческой терапии как средства развития образовательной ответственности подростков. Гипотетически предполагается, что это средство может быть особо эффективным для развития когнитивного компонента данного личностного качества, лежащего в основе определения субъектом своего ценностно–смыслового отношения к проблеме обретения персональной ответственности в совместной деятельности с другими людьми.

Вопросам изучения возможностей когнитивно–поведенческой терапии посвящены исследования многих авторов (Ч. Чжан, С.Е. Lawlor). Однако в наибольшей степени их интересуют именно психотерапевтические эффекты использования данного метода, достигаемые при лечении депрессии [5; 6], тревожных расстройств [7], в целях снижения социально–психологической дезадаптации [8], коррекции антисоциального поведения [9] и т.п. По данным проведенного нами анализа, работ, посвященных обоснованию образовательного потенциала этого метода, практически нет.

Материалы и методы

На этой основе проведенного нами в ходе исследования теоретического анализа научной литературы и моделирования процесса развития ответственности подростков, реализуемой ими в различных видах учебной деятельности была разработана и апробирована методика формирования когнитивного компонента личной ответственности подростков с использованием методов когнитивно–поведенческой терапии.

Результаты и обсуждение

Данный анализ позволил установить, что под ответственностью в самом общем виде, как показано в педагогическом словаре, понимается «способность личности контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми в обществе или коллективе социальными, нравственными и правовыми нормами и правилами, чувством долга» [10, с. 90]. В более узком смысле ответственность рассматривается как черта характера [11], как интегративное личностное качество [12] и как личностный образовательный результат [13]. Именно в двух последних смыслах необходимо рассматривать ответственность в контексте проблемы ее развития в педагогическом процессе.

Авторами выделяются различные структурные компоненты личностной ответственности как интегративного личностного качества. Так, в исследовании Г.Я. Гревцевой таких компонентов выделяется три: когнитивный, деятельностный и личностный [14].

В трактовке В.П. Прядеина таких компонентов уже шесть (мотивационный, эмоциональный, когнитивный, динамический, регуляторный и результативный) [12, с. 21–22]. Первый из них (мотивационный) связан с внутренней

устремленностью подростка к творческой самореализации в социально значимой деятельности [15].

Когнитивный компонент включает сформированные у субъекта знания и представления о сущности ответственности и том месте, которое она занимает в его жизни. Динамический компонент понимается как внутренняя устремленность субъекта к поиску оптимальных путей достижения поставленных целей, которая, как отмечает В.П. Пряеин, одновременно связана с лабильностью психики и стабильностью удержания цели [16].

Регуляторный компонент состоит в способности субъекта к саморегуляции «удержанию» реализуемой ответственности во взаимодействии с другими людьми. Суть результативного компонента состоит в обеспечении желаемого результата деятельности, который определяется самим субъектом как критерий реализованности собственной ответственности. Существуют и другие трактовки структурных компонентов личной ответственности.

Следуя этой логике, ответственность как образовательный результат может быть проинтерпретирована с точки зрения целостности и единства данных шести компонентов, формирование каждого из которых может рассматриваться как достаточно самостоятельная педагогическая задача. В то же время, в отечественной педагогике развитие ответственности рассматривается как целостный процесс, содержание структурных компонентов этого качества не влечет дифференциацию различных средств их формирования.

В исследовании Г.Я. Гревцевой воспитание ответственности личности подростка представлено в качестве целенаправленного специально организуемого процесса, который дает знания о ней, способствует развитию ценностно-мотивационной сферы и расширению опыта деятельности взрослых людей, достижению единства всех компонентов ответственности (когнитивного, личностного и деятельностного) [14, с. 62].

Вопрос о специфике средств формирования каждого из этих компонентов при этом рассматривается недостаточно глубоко. В особой степени это касается когнитивного компонента ответственности. Как правило, речь идет о беседах, убеждении, демонстрации примеров и других традиционных методах воспитания. Иногда речь идет просто о «пропаганде ответственного поведения» [17]. Недостаток такого подхода мы видим, прежде всего, в том, что они направлены на трансляцию общепринятых норм и значений понятий, сопряженных с личной ответственностью, в то время как подросткам необходимо обнаруживать индивидуальные смыслы ответственности, которые могли бы служить «знаниевыми» ориентирами при осуществлении совместно распределенной деятельности.

В концепции нашего исследования, как было сказано, в качестве эффективного средства решения этой задачи рассматривается использование методов когнитивно-поведенческой терапии. Методологическим основанием для этого служит философское учение стоицизма, базирующегося на идее отказа от «не-

постигающих представлений» и их переоценке [18]. Подростки, работа с которыми ведется методами когнитивно–поведенческой терапии, таким путем учатся осознавать и контролировать свои мысли, эмоции и поведение, что способствует становлению их смыслового отношения к ответственности и ее добровольному принятию в процессе осуществления учебной деятельности.

Психологическим механизмом формирования когнитивного компонента ответственности в данном случае выступает когнитивная реструктуризация – изменение негативных мыслей и убеждений путем переоценки и переформулирования их в более здоровые и реалистичные мысли [19]. Этот процесс включает в себя несколько шагов, которые могут быть адаптированы для различных проблем и целей терапии.

Первый шаг когнитивной реструктуризации – это идентификация негативных мыслей и убеждений, которые могут влиять на эмоциональное состояние и поведение подростка. Это может быть сделано путем записи и анализа мыслей в дневнике мыслей или во время терапевтических сессий.

Второй шаг – это оценка реалистичности этих мыслей. Подростки учатся распознавать ошибки в своих мыслях, такие как чрезмерная обобщенность, черно–белое мышление, преувеличение, личизация, фильтрация и другие. Они также учатся оценивать вероятность того, что негативные события, которые они предсказывают, произойдут на самом деле.

Третий шаг – это переформулирование негативных мыслей в более здоровые и реалистичные мысли. Подростки могут использовать различные стратегии, такие как выявление доказательств против негативных мыслей, поиск альтернативных объяснений, формулирование более точных мыслей и т.д.

Четвертый шаг – это практика новых мыслей и убеждений. Подростки учатся применять новые мысли и убеждения в повседневной жизни и в учебной деятельности, используя их для изменения своих эмоций и поведения.

(В разных источниках общее количество шагов варьируется в зависимости от степени их обобщенности.)

Выводы и заключение

Когнитивно–поведенческая терапия (как общий метод психологической поддержки, направленной на развитие ответственности), а также частные методики (реструктуризация убеждений, ментальные упражнения, положительный опыт решения проблем через поведенческую реализацию качества «ответственность» как самостоятельность в принятии важных решений) гипотетически может способствовать развитию данной характеристики не только у взрослого человека, но и у подростка. Ведь личная ответственность проявляется, прежде всего, в социальных отношениях, связанных с учебной деятельностью.

Перспективой развития этого направления работы может стать внедрение данного метода в проектируемые системы психолого–педагогического сопровождения и воспитания подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 413 от 17.05. 2012 г.) URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения 22.11.2023 г.).
3. Игнатович В.К. Образовательная самостоятельность старшеклассников: понятие, формирование, оценка: монография / В.К. Игнатович, П.Б. Бондарев, В.М. Гребенникова, С.С. Игнатович, В.Е. Курочкина; под науч. ред. В.К. Игнатовича. Краснодар: Просвещение–Юг, 2017. 168 с.
4. Абульханова–Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5. С. 3–18.
5. Чжан Ч. Применение виртуальной модели для лечения подростковой депрессии с использованием терапии положительных эмоций и когнитивно–поведенческой терапии // Обзор педагогических исследований. 2023. Т. 5. № 3. С. 64–71.
6. Lawlor C.E., Goodson J.A., Haefel G.J. Cognitive behavioral therapy for depression: a primer // Clinical Psychology and Special Education. 2022. Т. 11. № 2. С. 97–107.
7. Patriarca G.C., Pettit J.W., Silverman W.K. Implementing cognitive–behavioral therapy in children and adolescents with anxiety disorders // Clinical Psychology and Special Education. 2022. Т. 11. № 2. С. 108–122.
8. Подолкина Е.А., Трошина А.Е., Кузьмина А.С., Лекурова А.А. Когнитивно–поведенческая терапия одиночества и депрессии как средство снижения социально–психологической дезадаптации подростков // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2020. № 4. С. 84–94.
9. Сергеев В.А. Эффективность программ когнитивно–поведенческой терапии (КПТ) для коррекции антисоциального поведения у несовершеннолетних в США // Ученые записки. 2019. № 4 (32). С. 109–116.
10. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. 171 с.
11. Гречко Т.Н. Ответственность как важная черта личности // Интерактивное образование: электронная газета. 2014. Вып. 52. URL: <http://io.nios.ru/articles2/1/10/otvetstvennost-kak-vazhnaya-cherta-lichnosti> (дата обращения 01.02.2024 г.).
12. Прядин В.П. Ответственность как системное качество личности: монография. Екатеринбург : Урал.гос.пед.ун–т., 2001. 200 с.
13. Астемиров А.Ж. Ответственность как личностный результат образования по ФГОС в свете основных психологических концепций // Психологиче-

ское сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов. С. 7–12.

14. Гревцева Г.Я. Воспитание ответственности подростков в процессе гражданского образования // Вестник Южно–Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2015. Т. 7. № 3. С. 58–67.
15. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. (Психолого–педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
16. Прядеин В.П. Понятия ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого–педагогического исследования // Научный диалог. 2012. № 1. С. 32 – 45.
17. Перевозный А.В. Ответственность как качество личности: сущность, формирование, значение // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия, психология, педагогика. 2021. Т. 21. Вып. 1. С. 101–105.
18. Некрасов А.С., Некрасова Н.А., Некрасов С.И., Жаворонкова И.А. Философские идеи стоицизма – теоретическая основа современной когнитивно–поведенческой терапии // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2021. № 1 (55). С. 59–67.
19. Семеняк И.В., Новаков А.В., Корж Е.М. Особенности использования метода когнитивной реструктуризации в 12–шаговой программе // Мир психологии. 2022. № 3 (110). С. 105–119.

REFERENCES

1. Feldstein D.I. Psychology of personality development in ontogenesis. Moscow: Pedagogy, 1989. 208 p.
2. Federal State Educational Standard of Secondary General Education (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 413 of 17.05. 2012) URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (date of reference 22.11.2023).
3. Ignatovich V.K. Educational independence of high school students: concept, formation, evaluation: a monograph. V.K. Ignatovich, P.B. Bondarev, V.M. Grebennikova, S.S. Ignatovich, V.E. Kurochkina; under the scientific editorship of V.K. Ignatovich. Krasnodar: Prosveshchenie–South, 2017. 168 p.
4. Abulkhanova–Slavskaya K.A. Typology of personality activity. Psychological Journal. 1985. Vol. 6. № 5. P. 3–18.
5. Zhang C. Application of virtual model to treat adolescent depression using positive emotion therapy and cognitive–behavioral therapy. Review of Educational Research. 2023. Vol. 5. № 3. P. 64–71.

6. Lawlor C.E., Goodson J.A., Haefl G.J.. Cognitive behavioral therapy for depression: a primer. *Clinical Psychology and Special Education*. 2022. Vol. 11. № 2. P. 97–107.
7. Patriarca G.C., Pettit J.W., Silverman W.K.. Implementing cognitive-behavioral therapy in children and adolescents with anxiety disorders. *Clinical Psychology and Special Education*. 2022. Vol. 11. № 2. P. 108–122.
8. Podolkina E.A., Troshina A.E., Kuzmina A.S., Lekerova A.A. Cognitive-behavioral therapy of loneliness and depression as a means of reducing socio-psychological maladaptation of adolescents. *Bulletin of psychology and pedagogy Altai State University*. 2020. № 4. P. 84–94.
9. Sergeevnin V.A. Effectiveness of cognitive-behavioral therapy (CBT) programs for the correction of antisocial behavior in minors in the United States. *Scientific Notes*. 2019. № 4 (32). P. 109–116.
10. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogical dictionary*. Moscow: Academy, 2003. 171 p.
11. Grechko T.N. Responsibility as an important personality trait. *Interactive Education: electronic newspaper*. 2014. Vol. 52. URL: <http://io.nios.ru/articles2/1/10/otvetstvennost-kak-vazhnaya-cherta-lichnosti> (date of circulation 01.02.2024).
12. Pryadein V.P. Responsibility as a systemic quality of personality: monograph. Ekaterinburg : Ural State Pedagogical University, 2001. 200 p.
13. Astemirov A.J. Responsibility as a personal result of education according to FSES in the light of basic psychological concepts. *Psychological support of safety of educational environment of school in the conditions of introduction of new educational and professional standards*. P. 7–12.
14. Grevtseva G.Ya. Education of responsibility of adolescents in the process of civic education. *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences*. 2015. Vol. 7. № 3. P. 58–67.
15. Zinchenko V.P. Psychological bases of pedagogy. (Psychological and pedagogical bases of building the system of developing education D.B. Elkonin – V.V. Davydov): textbook. Davydov): textbook. Moscow: Gardariki, 2002. 431 p.
16. Pryadein V.P. Concepts of responsibility, performance, will as objects of psychological and pedagogical research. *Scientific dialog*. 2012. № 1. P. 32–45.
17. Perevoznii A.V. Responsibility as a quality of personality: essence, formation, importance. *Izvestia Saratov University. New series. Series: Philosophy, psychology, pedagogy*. 2021. T. 21. Vol. 1. P. 101–105.
18. Nekrasov A.S., Nekrasova N.A., Nekrasov S.I., Zhavoronkova I.A. Philosophical ideas of Stoicism – theoretical basis of modern cognitive-behavioral therapy. *Bulletin of Tver State University. Series: Philosophy*. 2021. № 1 (55). P. 59–67.
19. Semenyak I.V., Novakov A.V., Korzh E.M. Features of using the method of cognitive restructuring in the 12-step program. *World of Psychology*. 2022. № 3 (110). P. 105–119.

Информация об авторах: Бондарь Алина Дмитриевна, студентка ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Россия

e-mail: justalina62@gmail.com

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

г. Краснодар, Россия

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

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

e-mail: ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Bondar Alina Dmitrievna, student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University"

г. Krasnodar, Russia

e-mail: justalina62@gmail.com

Svetlana Sergeevna Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, FGBOU VO "Kuban State University", Krasnodar, Russia

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

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

e-mail: ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 26.02.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 25.04.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2024

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

© Бондарь А.Д. 2024

© Игнатович С.С. 2024

© «Педагогика: история, перспективы» 2024

**Научная статья**

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–103–116

УДК 37

EDN EIUFHK

**ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БУЛЛИНГА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ****Ляйсан Ильдаровна Хамидуллина**

Московский педагогический государственный университет

г.Москва, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0004-1792-3116>laysan080102@icloud.com**Анна Ивановна Щербина**

Московский педагогический государственный университет

г.Москва, Россия

ORCIDID: 0000-0002-7667-973X

ai.shcherbina@mpgu.su

Аннотация. Введение. Данная статья исследует основные факторы, способствующие возникновению буллинга в образовательных учреждениях. Буллинг в школе – это серьезная проблема, приводящая к негативным последствиям для детей и подростков. Автор раскрывает психологические, социальные и педагогические аспекты явления буллинга, а также выявляет влияние различных факторов, таких как отсутствие надлежащего контроля со стороны педагогических работников, нежелание учащихся противодействовать насилию сверстников, а также отсутствие поддержки со стороны родителей. Было проведено анкетирование Л.Г. Федоренко. И проанализированы его результаты.

Материалы и методы. Использован анализ научных статей и публикаций о буллинге в школьной среде, а также исследования о психологических и педагогических аспектах буллинга.

Результаты. Факторы развития буллинга в школе оказывают значительное влияние на безопасность и благополучие учащихся. Одним из основных факторов является недостаток навыков социальной адаптации у детей, низкая самооценка

и отсутствие поддержки со стороны родителей и учителей. Негативное влияние окружения, стереотипы и дискриминация, также играют важную роль в формировании атмосферы травли и издевательств в школе. Выделены различные рисковые факторы, включая негативные межличностные отношения, отсутствие ресурсов для конструктивного разрешения конфликтов, низкий уровень норм контроля со стороны учителей и общественности. Идентифицированы антипредикторы, которые способствуют защите от школьного буллинга, такие как уважительное обращение друг к другу, отсутствие школьных прогулов, наличие уважаемых личностей в обществе и другие.

Выводы и заключение. Дальнейшие исследования в этом направлении помогут расширить наши знания о факторах, способствующих развитию буллинга в школьной среде, и выработать более эффективные стратегии предотвращения данного явления для создания безопасной и поддерживающей среды обучения для всех учащихся. Понимание этих факторов позволяет разработать эффективные программы по предотвращению буллинга и созданию безопасной и дружелюбной школьной среды.

Ключевые слова: буллинг, агрессивное поведение, образовательная среда, подростковый возраст, факторы буллинга.

Для цитирования. Хамидуллина Л.И., Щербина А.И. Факторы возникновения буллинга в образовательных учреждениях // Педагогика: история, перспективы. 2024. Том 7 № 2. С. 103–116
DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–103–116

Original article

FACTORS IN THE EMERGENCE OF BULLYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Laysan Ildarovna Khamidullina

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0004-1792-3116>

laysan080102@icloud.com

Anna Ivanovna Shcherbina

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences

Moscow, Russia

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

ai.shcherbina@mpgu.su

Abstract. Introduction. This article explores the main factors contributing to the emergence of bullying in educational institutions. Bullying at school is a fundamental problem that leads to negative consequences for children and adolescents. The author reveals the psychological, social, and pedagogical aspects of the phenomenon of bullying, and reveals the influence of several factors, such as the lack of proper control on the part of teaching staff, the reluctance of students to counteract peer violence, and the lack of support from parents. The author reveals psychological, social and pedagogical aspects of the phenomenon of bullying, as well as identifies the influence of various factors, such as lack of proper control by pedagogical staff, students' unwillingness to counteract peer violence, and lack of parental support. L.G. Fedorenko's questionnaire was conducted. And its results were analyzed. Other factors, such as negative environmental influences, stereotypes, and discrimination, also play an important role in creating an environment of bullying at school. Understanding these factors allows us to develop effective programs to prevent bullying and create a safe and friendly school environment.

Keywords. Bullying, aggressive behavior, educational environment, adolescence, factors of bullying .

For citation. Khamidullina L.I., Shcherbina Anna I. Factors in the emergence of bullying in educational institutions // Pedagogy: history, prospects. 2024. Vol. 7. no. 2. p. 103–116 (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2024–7–2–103–116

Введение

Современное общество все чаще сталкивается с феноменом буллинга в своей обыденной жизни, хоть и зачастую люди отрицают его существования. Однако, все находимся в зоне риска и можем оказаться жертвами буллинга не только в реальной жизни, но и на просторах интернета, где проводим так много времени. Первые упоминания о феномене буллинга были в работе Дана Ольвеуса «bullying at school», в которой он описывал проблему травли в школах Норвегии. Именно там появилось первое определение буллинга, которое дает автор «систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы» [1].

Изучением данного феномена занимались также А. Пекас, П. Хайнеманн, В. Бесаг, Д. Лэйн. В России феномен был рассмотрен такими учеными как И. С. Кон; С. Н. Ениколопов; В. С. Собкин; С. В. Кривцова; А. А. Бочавер; К. Д. Хломов. Изучая феномен буллинга, было выявлено большое количество видов травли, а также описаны основные участники травли.

Буллинг структура в основном имеет двух участников–жертва и агрессор, однако в школьной среде добавляется еще некоторые участники буллинг–структуры (см. таблица 1). Участники буллинга — это люди, которые непосредственное отношение к процессу издевательства в образовательном учреждении. [2]

Таблица 1 – «Участники буллинга»

Table 1 – «Participants in bullying»

Участник буллинга	Определение
Жертва	Человек, который подвергается травле и агрессии со стороны других. Часто жертвы травли характеризуются как люди с низкой самооценкой, они могут быть изолированы от общества и иметь ограниченные социальные контакты.
Агрессор (буллер)	Человек, который инициирует и проводит травлю жертвы. Буллер может быть хулиганом, задирой или просто человеком с низкой самооценкой, который пытается утвердить себя за счет других и получения внимания.
Наблюдатели	Люди, которые наблюдают за травлей, но не принимают в ней непосредственного участия. Наблюдатели могут быть как пассивными (не вмешиваются и не помогают жертве), так и активными (поддерживают, смеются или содействуют травле).

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Видов буллинга выделяют огромное количество, начиная от разделения на физическое и моральное, заканчивая различными формами травли в сети, которое исходит из понятия кибербуллинг. Также в статье А.Р. Лонцакова выделяют следующие виды буллинга:

1. **Моббинг** – это форма психологического насилия, при которой негативное обращение против кого-либо со стороны группы людей (коллег, одноклассников, одноклассников) может быть как явным, так и скрытым.
2. **Хэйзинг** – это негативное поведение, которое старые члены коллектива проявляют по отношению к новым участникам во время их инициации в группу.
3. **Боссинг** – это форма негативного поведения со стороны руководителя, направленная на конкретного сотрудника [3].

Существует также кибербуллинг, который осуществляется на платформе интернета и различных социальных сетях. Считается, что данный вид буллинга менее опасный для жертв, однако проведя анализ данных, мы пришли к выводу, что кибербуллинг имеет такие же негативные последствия для всех участников,

что и в травле в реальной жизни. Проводя огромное количество времени в социальных сетях, не контролируя посещение различных сайтов детьми, а также, не обучая ребенка кибербезопасности, мы рискуем попасть в ловушку агрессора и навредить своим детям. Ведь именно в интернете, ребенок становится уязвимым перед анонимными преследователями, которые получают удовольствия от унижения.

Выделяют несколько видов травли в интернете:

- 1) **Флэйминг** – форма общения, характеризующаяся оскорбительным тоном между участниками диалога;
- 2) **Нападки** – негативные и оскорбительные сообщения, направленные на одного человека через социальные сети;
- 3) **Клевета** – распространение искаженной или преувеличенной информации о жертве с использованием различных сообщений, фотографий и видео;
- 4) **Самозванство** – несанкционированный доступ к аккаунту жертвы с целью использовать его для негативных целей, таких как мошенничество или клевета;
- 5) **Надувательство** – шантаж жертвы с использованием украденной личной информации;
- 6) **Отчуждение** – целенаправленное игнорирование человека в онлайн пространстве;
- 7) **Киберпреследование** – онлайн наблюдение за человеком с целью последующего нападения или издевательств;
- 8) **Троллинг** – размещение провокационных сообщений в интернете с целью создания конфликта;
- 9) **Холивары** – бесполезные споры, в которых стороны пытаются навязать свою точку зрения другим людям;
- 10) **Хейтинг** – грубые высказывания и непричинная критика в адрес человека;
- 11) **Грифинг** – ущемление определенного участника игрового пространства через насмешки, преследования и блокировки функций;
- 12) **Секстинг** – распространение обнаженных фотографий и видео [4].

При изучении буллинга возникают некоторые сложности при его определении. Поэтому в работе «Психология подросткового буллинга: монография» выделяют следующие характеристики, которые отличают его от обычного конфликта:

1. Многократное или регулярное проявление травматических действий;
2. Злой умысел, преднамеренное нанесение вреда;
3. Причинение вреда всем участникам буллинга;
4. Неравенство возможностей между теми, кто травит (физическое или социальное превосходство обидчика);

5. Отсутствие возможности для жертвы выбраться из ситуации, что может привести к повторным случаям преследования. [5]

Также рассматривая феномен буллинга Дядык Н. Г. выделила характерные для него свойства:

- Сознательные и целенаправленные попытки причинить вред одному человеку, другим лицам или даже целой группе людей.
- Физическая и эмоциональная уязвимость жертвы, а также осознание того, что агрессор обладает большей властью.

В ходе исследования буллинга были выявлены различные формы агрессивного поведения, которые могут проявляться как в реальном, так и в виртуальном мире. Одним из наиболее распространенных является флейминг, который характеризуется оскорбительной манерой общения между собеседниками. Негативное воздействие буллинга также проявляется через нападки, клевету, самозванство, надувательство, отчуждение, киберпреследование, троллинг, холивары, хейтинг, гриффинг и секстинг. Изучение данных форм позволяет лучше понять механизмы и причины возникновения агрессивного поведения в обществе.

Анализируя данные из статьи «Психологические факторы возникновения школьного буллинга у старших подростков» главным фактором развития буллинга в образовательной среде, является агрессия. Именно она принимает форму проявления в виде травли над одноклассниками. Также существует индивидуально–психологический фактор– самооценка. Она является регулятором поведения в обществе, поэтому имея нарушения в ней, подросток может быть склонным к девиантному поведению.

Следующим фактором в статье является тип отношений в группе сверстников. Участники опроса мужского пола зачастую выбирали доминирующий тип поведения, девушки же менее склонны к такому общению. (См. таблицу 2)

Таблица 2 – «Результаты исследования ориентаций «доминирование» и «дружелюбие» в межличностных отношениях у подростков (средние значения)»

Table 2 – “Results of a study of “dominance” and “friendliness” orientations in interpersonal relationships among adolescents (average values)” [6]

Испытуемые	Доминирование	Дружелюбие
Девочки	5,14	3,10
Мальчики	14,52	–13,44
Выборка в целом	14,32	–13,35

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Сизова А. В. в своей статье также исследовала причины развития буллинга в образовательной среде. Проведя анализ ответов обучающихся, которые объясняют причины буллинга, выявляются следующие факторы:

- **Самоутверждение**– травля является быстродействующим способом поднять свой статус в кругу сверстников.
- **Страх проявить слабость**– проявляется в нападении первым, тем самым защитив себя.
- **Игнорирование проблемы буллинга**– тем самым позволяя обидчикам действовать свободно.
- **Неблагополучие семьи, низкий социальный статус** [7].

Эмоциональную черствость назвала еще одним фактором развития буллинга в своей научной статье Геливеря Л. В. Изучая работу немецких ученых Н. Гоагосес, Н. Шиппер и У. Коглин она обнаружила связь между черствостью и буллингом. В их исследовании приняло участие большое количество учеников по всей Германии и результаты доказали данную связь. Изучение показало, что подростки с высоким уровнем эмоциональной черствости могут использовать буллинг как средство для достижения своих целей и укрепления своего статуса среди сверстников.

Другие исследователи высказывали аналогичное мнение, утверждая, что люди с высокими психопатическими чертами могут предпочитать использовать агрессию в качестве стратегии для завоевания статуса среди сверстников. Подростки с высоким уровнем черствости и неэмоциональности чаще проявляют агрессивное поведение, мотивированное желанием стать популярными среди сверстников, и они ожидают от этого положительных результатов. [8]

Роль педагогов в развитии буллинга показали нам авторы статьи И.С. Пшехер и Н.Н. Зорина, изучив различные исследования западноевропейских стран, авторы пришли к выводу, что именно педагог в школе имеет ключевую роль в активном развитии или профилактике буллинга. Игнорирование нужд детей, выделение определённых детей по личным качествам, все это способствует развитию буллинга в образовательной среде. Занимаясь своим коллективом, помогая детям социализироваться, развивая их социальную солидарность педагог занимается профилактикой буллинга и кибербуллинга в школе [9].

В статье «Феномен выученной беспомощности как фактор школьного буллинга» мы знакомимся с понятием выученной беспомощности — это психологическое состояние, при котором человек считает себя беспомощным и неспособным контролировать собственную жизнь из-за прежних негативных опытов и убеждений. Исследования показывают, что агрессор, чувствуя страх жертвы и невозможность дать отпор, начинает действовать. По данным исследования Дана Ольвеуса о частоте буллинга в различных классах, наибольшее число случаев выявлено именно во 2–3 классах, именно в этом возрасте формируется выученная беспомощность [10].

Автор В.В. Гагай в своей работе провел исследование на определение зависимости от атмосферы в классе к развития буллингу (см. таблицу 3).

Таблица 3– «Риск буллинга»

Table 3– “Risk of bullying” [11]

Показатели оценки риска школьного буллинга	Мальчики	Девочки	Всего
Небезопасности	31,3	32,9	31,9
Благополучия	57,7	57,9	57,8
Разобщенности	17,2	18,4	17,7
Равноправия	43,3	37,8	41,1

По результатам исследования большая часть опрошенных школьников считает, что в классе благополучная среда, однако есть и те, кто с этим не согласен. Также в классе есть часть детей, которые ощущают себя небезопасно и чувствуют разобщенность, что является предиктором буллинга. В статье были проанализированы шкалы–предикторы и антипредикторы (см. таблицу 4).

Таблица 4 «Показатели предикторов и антипредикторов риска школьного буллинга»

Table 4 “Indicators of predictors and anti–predictors of the risk of school bullying” [11]

Математические значения	Шкалы–предикторы	Шкалы–антипредикторы
Среднее значение	6,8	10,8
Стандартное отклонение	3,9	2,5

Изучение антипредикторов позволило выявить особенности межличностных отношений в классе, которые служат защитой от школьного буллинга. Эти особенности включают обращение друг к другу по имени, отсутствие пропусков учебы, репутацию класса как обычного, отсутствие краж вещей, наличие уважаемого человека, возможность посещать другие классы во время перемен, желание иметь образцовую репутацию. Исследование показало, что у испытуемых уровень риска школьного буллинга ниже уровня защищенности от этого явления, что говорит о благоприятной обстановке в школе и классе. К прогностическим параметрам комфортной образовательной среды относятся: общение по

именам, возможность оставить ценные вещи, отсутствие пропусков, обычные поездки с учителем.

Для изучения факторов буллинга в школе, мы проводим исследование на базе одного учебного учреждения, в котором проведем тестирование на выявление их психологического климата в классе, а также выявление основных причин буллинга в школе.

Для изучения атмосферы класса мы опирались на тестирование Л.Г. Федоренко. Данная анкета состоит из 6 вопросов об отношениях в коллективе. Для получения результата необходимо сосчитать количество баллов по специальной таблице, сложив их можно определить уровень психологического климата. Выборку учеников составило 58 учеников из средней школы.

По результатам исследования мы сделали вывод о том, что в классе преобладает позитивная атмосфера, при этом среди респондентов присутствуют учащиеся, которым скорее безразличен психологический климат класса, у него, вероятно, есть другая группа, где общение для него значимо находиться в классе и довольно высокий процент учащихся, которых психологический климат в классе не устраивает. Следовательно, мы можем предположить, что риски развития буллинга в классах существует.

Таблица 5– «Уровень психологического климата»

Table 5 – “Level of psychological climate”

Уровень психологического климата	Результат исследования
Высокий уровень	51,2%
Средний уровень	17,2%
Низкий уровень	31%

Источник: составлено авторами статьи.

Source: compiled by the authors of the article.

Следующим этапом исследование было проведение опроса в открытой форме о причинах появления буллинга в образовательной среде. Большое количество обучающихся (25 респондентов) описали внешние и внутренние отличия, как основной фактор травли. Следующим по голосам (18 человек) становиться причина отсутствия друзей, избегающие общения личности. Были выдвинуты мнения о низком социальном статусе, как фактор появления травли, а также агрессивное поведение и слабохарактерность.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что негативные отношения в коллективе могут способствовать развитию травли в классе. Физические и психические отличия ребенка будут риском для появления травли в его сторону. Для предотвращения негативных проявлений в среде современных подростков необходимо осуществлять грамотную психолого–педагогическую профилактику

буллинга со стороны педагогического коллектива, которая должна включать прежде всего мероприятия просветительского характера субъектов образовательного процесса: педагогов, родителей и учеников и тренинги, направленные на гармонизацию психологического климата в ученических коллективах.

Выводы и заключение. Исходя из полученных результатов, факторы развития буллинга в школе оказывают значительное влияние на безопасность и благополучие учащихся. На основании проведенного исследования были выделены различные рискованные факторы, включая негативные межличностные отношения, отсутствие ресурсов для конструктивного разрешения конфликтов, низкий уровень норм контроля со стороны учителей и общественности. С другой стороны, были идентифицированы антипредикторы, которые способствуют защите от школьного буллинга, такие как уважительное обращение друг к другу, отсутствие школьных прогулов, наличие уважаемых личностей в обществе и другие. Дальнейшие исследования в этом направлении помогут расширить наши знания о факторах, способствующих развитию буллинга в школьной среде, и выработать более эффективные стратегии предотвращения данного явления для создания безопасной и поддерживающей среды обучения для всех учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дэн Олвеус Издевательства в школе: что мы знаем и что можем сделать, понимая детский мир. – Джон Уайли и сыновья, 2013. – 160 с.
2. Харабаджах Мелия Наримановна Субъектный состав и личностные особенности участников буллинга в образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-sostav-i-lichnostnye-osobennosti-uchastnikov-bullinga-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 27.04.2024).
3. Лонщакова, А. Р. Моббинг и буллинг – причины и условия агрессивного насильственного преступного поведения и аутоагрессии / А. Р. Лонщакова // Актуальные проблемы государства и общества в области обеспечения прав и свобод человека и гражданина. – 2020. – № 1. – С. 127–131. – EDN HJEKIO.
4. Минакова, Г. К. Кибербуллинг и его виды в современном интернет-пространстве / Г. К. Минакова, В. Д. Хохлова // Столица науки. – 2020. – № 6(23). – С. 426–433. – EDN KSSRNQ.
5. Волкова Е. Н., Волкова И. В. Психология подросткового буллинга: монография / Е. Н. Волкова, И. В. Волкова; Министерство просвещения Российской Федерации, ФГБОУ ВО "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет). – Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2021. – 204 с.

6. Шабанова, Т. Л. Психологические факторы возникновения школьного буллинга у старших подростков / Т. Л. Шабанова, К. А. Бычкова, А. С. Короткова // Нижегородский психологический альманах. – 2021. – № 1. – С. 190–199. – EDN LFLZRZ.
7. Сизова, А. В. Факторы возникновения буллинга в подростковой среде / А. В. Сизова // Проблемы теории и практики современной психологии : Материалы XXII Всероссийской с международным участием научно–практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 30–летию факультета психологии ИГУ, Иркутск, 27–28 апреля 2023 года / Редколлегия: И.А. Конопак [и др.]. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2023. – С. 531–534. – EDN CSHZJQ.
8. Геливеря, Л. В. Эмоциональная черствость как фактор влияния на виктимизацию подростков в ситуации буллинга и кибербуллинга / Л. В. Геливеря // МОЛОДЁЖНАЯ НАУКА : сборник статей VIII Международной научно–практической конференции, Пенза, 12 ноября 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 104–106. – EDN RJPBYN.
9. Пшехер, И. С. Роль педагога–предметника как фактор по взаимодействию учащихся вследствие профилактики буллинга среди подростков / И. С. Пшехер, Н. Н. Зорина // WORLD OF SCIENCE : сборник статей V Международной научно–практической конференции, Пенза, 30 сентября 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 106–108. – EDN AHYCQC.
10. Карелина, М. В. Феномен выученной беспомощности как фактор школьного буллинга / М. В. Карелина, А. Л. Короткова // Общество, государство, личность: молодежное предпринимательство в поведенческой экономике : Материалы XIX Межвузовской научно–практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых. В двух частях, Казань, 19 апреля 2019 года. Том Часть 1. – Казань: Университет управления "ТИСБИ", 2019. – С. 316–320. – EDN GUBHLP.
11. Гагай, В. В. Социальные факторы риска школьного буллинга в подростковых группах / В. В. Гагай // Север и молодежь: здоровье, образование, карьера : сборник материалов I Международной научно–практической конференции, Ханты–Мансийск, 28–29 ноября 2019 года. – Ханты–Мансийск: Югорский государственный университет, 2019. – С. 24–31. – EDN AKFUZZ.

REFERENCES

1. Dan Olweus Bullying in School: What We Know and What We Can Do by Understanding Children's Worlds. John Wiley and Sons, 2013. 160 p.

2. Kharabadzhakh Melia Narimanovna SUBJECTIVE COMPOSITION AND PERSONAL FEATURES OF PARTICIPANTS OF BULLYING IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT. Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 69–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-sostav-i-lichnostnye-osobennosti-uchastnikov-bullinga-v-obrazovatelnoy-srede> (date of access: 04/27/2024).
3. Lonshchakova, A. R. Mobbing and bullying – causes and conditions of aggressive–violent criminal behavior and auto–aggression. A. R. Lonshchakova. Current problems of the state and society in the field of ensuring the rights and freedoms of man and citizen. 2020. No. 1. P. 127–131. EDN HJEKIO.
4. Minakova, G. K. Cyberbullying and its types in the modern Internet space. G. K. Minakova, V. D. Khokhlova. Capital of Science. 2020. No. 6(23). pp. 426–433. EDN KSSRNQ.
5. Volkova E. N., Volkova I. V. Psychology of teenage bullying: monograph. E. N. Volkova, I. V. Volkova; Ministry of Education of the Russian Federation, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (Minin University). Nizhny Novgorod: NSPU named after K. Minin, 2021. 204 p.
6. Shabanova, T. L. Psychological factors in the occurrence of school bullying among older adolescents. T. L. Shabanova, K. A. Bychkova, A. S. Korotkova. Nizhny Novgorod psychological almanac. 2021. No. 1. P. 190–199. EDN LFLZRZ.
7. Sizova, A. V. Factors in the emergence of bullying in adolescents. A. V. Sizova. Problems of theory and practice of modern psychology: Materials of the XXII All–Russian scientific and practical conference of students, graduate students and young scientists, dedicated to the 30–year–old anniversary of the Faculty of Psychology of ISU, Irkutsk, April 27–28, 2023. Editorial Board: I.A. Konopak [and others]. Irkutsk: Irkutsk State University, 2023. P. 531–534. EDN CSHZJQ.
8. Geliverya, L.V. Emotional callousness as a factor of influence on the victimization of adolescents in situations of bullying and cyberbullying. L.V. Geliverya YOUTH SCIENCE: collection of articles of the VIII International Scientific and Practical Conference, Penza, November 12, 2022. Penza: Science and Enlightenment (IP Gulyaev G.Yu.), 2022. P. 104–106. EDN PJPBYN.
9. Pshekher, I. S. The role of the subject teacher as a factor in the interaction of students due to the prevention of bullying among adolescents. I. S. Pshekher, N. N. Zorina . WORLD OF SCIENCE: collection of articles of the V International Scientific and Practical Conference, Penza, 30 September 2023. Penza: Science and Enlightenment (IP Gulyaev G.Yu.), 2023. P. 106–108. EDN AHYCQC.

10. Karelina, M. V. The phenomenon of learned helplessness as a factor in school bullying. M. V. Karelina, A. L. Korotkova. Society, state, personality: youth entrepreneurship in behavioral economics: Materials of the 19th Interuniversity Scientific and Practical Conference of Students, Masters, graduate students and young scientists. In two parts, Kazan, April 19, 2019. Volume Part 1. Kazan: TISBI University of Management, 2019. pp. 316–320. EDN GUBHLP.
11. Gagai, V.V. Social risk factors for school bullying in teenage groups. V.V. Gagai. North and youth: health, education, career: collection of materials of the I International Scientific and Practical Conference, Khanty–Mansiysk, November 28–29, 2019 of the year. – Khanty–Mansiysk: Ugra State University, 2019. P. 24–31. EDN AKFUZZ.

Информация об авторах: Ляйсан Ильдаровна Хамидуллина – магистрант Московский педагогический государственный университет
г.Москва, Россия
ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0004-1792-3116>
laysan080102@icloud.com

Научный руководитель – Анна Ивановна Щербина – доцент, кандидат педагогических наук, Московский педагогический государственный университет
ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>
ai.shcherbina@mpgu.su

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Liaisan Ildarovna Khamidullina – Master's student, Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0004-1792-3116>
laysan080102@icloud.com

Supervisor – Anna Ivanovna Shcherbina – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Moscow Pedagogical State University

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 21.03.2024

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 25.04.2024

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.04.2024

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

© Хамидуллина Л.И. 2024

© Щербина А.И. 2024

© «Педагогика: история, перспективы» 2024

Руководство для авторов

Редакция журнала рассматривает ранее не опубликованные авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей. Поступившая в редакцию рукопись проходит обязательное двойное слепое рецензирование (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи не знают рецензентов) и в 2–4-х недельный срок принимают решение о возможности ее публикации. Перед публикацией редакция рассылает авторам макет статьи для согласования и, при необходимости, вносит правки.

Статьи, поступающие для публикации в журнал, не должны быть опубликованы ранее, а на момент поступления в редакцию – не должны находиться на рассмотрении в других журналах.

Плата за публикации

Журнал издается на платной основе. Средства, уплаченные авторами статей, направляются исключительно на компенсацию редакционных, корректорских, издательских и почтовых затрат.

Стоимость публикации в журнале: 3000 руб. Каждой статье присваивается международный идентификационный номер DOI.

В стоимость публикации входит:

прием статьи, переписка с автором, рецензирование статьи редакционным советом журнала, редакторская обработка статьи, корректура русского языка и английского языка, верстка журнала, размещение журнала на сайте <http://www.dpo-journal.ru>, рассылка авторам для проверки электронной (сигнальной) версии, работа по индексации журнала в системах:

«Научная электронная библиотека» (РИНЦ),
в электронной библиотеке CyberLeninka

Если в статье есть рисунки, фотографии, графики и таблицы, то за предпечатную доработку взимается от 100 до 200 руб. за единицу в зависимости от сложности.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Требования к оформлению авторских материалов:

Материалы следует направлять на электронный адрес: dpo18@yandex.ru, либо через online форму сайта журнала: <http://dpo-journal.ru>

Загружаемый в систему файл со статьей должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение *.doc, *.docx, *.rtf).

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12, междустрочный интервал – одинарный

Объем полного текста рукописи 10 – 20 страниц. В индивидуальных случаях по решению редакционной коллегии допускается публикация материалов большего объема. Количество авторов одной статьи допускается не более 3-х человек.

Магистранты, студенты публикуются в соавторстве с научным руководителем или с рекомендательным письмом от научного руководителя и кафедры, только после этого статья принимается и отправляется на рецензирование.

Высылаемая статья должна содержать следующую информацию:
Индекс УДК; (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>);
Название работы (Приводятся на русском и английском языках)
Сведения об авторе (на русском и английском языках):
фамилия, имя, отчество автора полностью
должность, звание, ученая степень автора
полное название организации (места работы автора), ее полный почтовый адрес
идентификаторы автора в системах РИНЦ и ORCID ID (регистрация в системе ORCID –<https://orcid.org>)
адрес электронной почты автора;
аннотацию на русском и английском языках – не менее 150–200 слов
ключевые слова (6–8 слов/словосочетаний, отдельно на русском и английском языках).

Требования к аннотации на русском языке

Аннотация должна давать четкое представление о содержании статьи.

Структура аннотации:

- Введение (Introduction): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;
- Методы (Methods): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;
- Анализ (Analysis): раздел, включающий исследование проблемы;
- Результаты (Results): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Требования к аннотациям на английском языке

К аннотации на английском языке применяются те же требования по содержанию, что и к аннотациям на русском языке.

Abstract paragraphing:

- Introduction (Введение): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;
- Methods (Методы): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;
- Analysis (Анализ): раздел, включающий исследование проблемы;
- Results (Результаты): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Информация о спонсорстве. (Приводятся на русском и английском языках)

Необходимо указывать источник финансирования как научной работы, так и процесса публикации статьи (грант, фонд, коммерческая или государственная организация, частное лицо и др.).

Благодарности. Авторы могут выразить благодарности людям и организациям, способствовавшим публикации статьи в журнале, но не являющимся её авторами, рецензентам.

Текст самой статьи

Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (Структура статьи). Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации. Структурированная статья позволяет читателям сократить время на просмотр статьи, выделить основные результаты и определить свой к ней интерес.

Структура статьи

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования и обсуждение (Results and Discussion);
- Заключение (Conclusion).

В тексте статьи ссылки на источники приводятся после цитаты в квадратных скобках арабскими цифрами с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например: [1, с. 25]

Документы (Архивы, ГОСТы, Приказы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Таблицы и иллюстрации

Заголовки графиков должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения

Заголовки, пояснения к таблицам и рисункам оформляются на двух языках – на русском и английском

Иллюстрации должны быть четкими, контрастными, рассчитанными на черно-белую печать без полутонов. В электронном виде иллюстрации предоставляются как внедренные объекты (в этом случае иллюстрации могут быть как созданные средствами Microsoft Office, так и представлены как графические объекты), либо отдельными файлами с расширением .TIFF и .JPG с разрешением 300 dpi. В последнем случае имя файла должно содержать номер иллюстрации и ее название.

Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия.

Библиографические ссылки на русском языке (пристатейные списки литературы)

Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются.

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с GOST–R–7.0.7_2021–_1_ «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

В оригинальных статьях желательно не менее 15 источников, в обзорных – до 50.

Самоцитирование в списке литературы не должны превышать 10%.

Ссылки на иностранные источники – 30%. (если есть необходимость)

В библиографическом описании каждого источника должны быть представлены ВСЕ АВТОРЫ. В случае, если у публикации более 4 авторов, то после 4-го автора необходимо поставить сокращение "и др." или "et al." Недопустимо сокращать название статьи.

Источники приводятся в порядке их упоминания в тексте, но не в алфавитном порядке. В тексте ссылки на используемые источники даются после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [1, с. 25].

Документы (Приказы, ГОСТы, Архивы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Если статья имеет DOI, обязательно указать его номер или адрес доступа в сети Интернет.

References: (пристатейные списки литературы на английском языке и транслитерация названия статьи, если у статьи нет дублированного названия на английском языке)

Название статьи в ссылках должно быть транслитерировано (написана латинскими буквами) и дублирована на английский язык в квадратных скобках [***]. Для транслитерации можно воспользоваться ссылкой <https://translit.ru/>

Следует обратить внимание на то, что в References Название статьи и журнала НЕ следует разделять знаком «//» и «-», а описания даты выхода, тома, номера журнала и страниц, на которых опубликована статья, разделяются точкой.

Структура библиографической ссылки в REFERENCES для русскоязычных статей из журналов выглядит так:

авторы (транслитерация),

название статьи в транслитерированном варианте

перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках [***]

название источника (транслитерация),

выходные данные с обозначениями на английском языке, либо только цифровые,

язык оригинала, необходимо указать язык, на котором написан полный текст рукописи. В случае, когда автор публикует статью на двух языках, необходимо указать двойную индексацию по языку (например, [ru; en] ; (in Russian); (in English) (in Italy) (in Arabic) и т. д.

Пример: Khalilov T.A. Sistema i sovetskij chelovek. Obsuzhdenie knigi N.E. Erokhina [System and the Soviet Man. Discussion of the N.E. Erokhin's Book]. Politicheskaja konceptologija. Zhurnal metadisciplinarnyh issledovanij = Political Conceptology. Journal of Meta-disciplinary Research. Rostov-on-Don. 2018, No. 2, pp. 270–285. (In Russ). DOI: 10.23683/2218–5518.2018.2.270285.

Ссылка на Интернет-ресурс: APA Style (2011), Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (accessed 5 February 2011).

Материалы конференций: Главное в описаниях конференций – название конференции на языке оригинала (в транслитерации, если нет ее английского названия), выделенное курсивом. В скобках дается перевод названия на английский язык. Выходные данные (место проведения конференции, место издания, страницы) должны быть представлены на английском языке.

Примеры ссылок на публикации в материалах конференций:

–Usmanov T.S., Gusmanov A.A., Mullagalin I.Z., Muhametshina R.Ju., Chervyakova A.N., Sveshnikov A.V. Features of the design of field development with the use of hydraulic fracturing [Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdenij s primeneniem gidrorazryva plasta]. Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma “Novye resursy beregayushchie tekhnologii nedropol'zovaniya i povysheniya neftegazootdachi” (Proc. 6th Int. Technol. Symp. “New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact”). Moscow, 2007, pp. 267–272. (in English)

–Antina, E.V., Berezin, M.B., Semeikin, A.S., Dudina, N.A., Yutanova, S.L., and Guseva, G.B., Abstracts of Papers, XII Molodezhnaya konferentsiya po organicheskoi khimii (XII Youth Conference on Organic Chemistry), Suzdal, 2009, p. 248. (in Russian)

Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными требованиями и тщательно вычитаны.

Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов на обработку и публикацию предоставленной персональной информации, а также подтверждает согласие авторов с публичной офертой на размещение присланных материалов в полном объеме в электронном журнале

Ответственность за достоверность приведенных фактов, цифровых, графических или каких-либо иных данных, равно как за точность цитируемых текстов и отсутствие правовых препятствий к размещению информации, несет полностью автор.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Контрольный список подготовки статьи к отправке

В качестве одного из этапов процесса отправки статьи авторы должны проверить соответствие их статьи всем следующим пунктам, статьи могут быть возвращены авторам, если они не соответствуют этим требованиям.

Эта статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале (или дано объяснение этого в Комментариях для редактора).

Файл отправляемой статьи представлен в формате документа OpenOffice, Microsoft Word, RTF или WordPerfect.

Приведены полные интернет-адреса (URL) для ссылок там, где это возможно.

Текст набран с одинарным интервалом; используется кегль шрифта в 12 пунктов; для выделения используется курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах в тексте, а не в конце документа.

Условия передачи авторских прав

Авторы, публикующие статьи в данном журнале, соглашаются на следующее:

Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

Авторы имеют право размещать их работу в сети Интернет (например в институтском хранилище или персональном сайте) до и во время процесса рассмотрения ее данным журналом, так как это может привести к продуктивному обсуждению и большему количеству ссылок на данную работу (См. The Effect of Open Access).

Заявление о конфиденциальности

Имена и адреса электронной почты, введенные на сайте этого журнала, будут использованы исключительно для целей, обозначенных этим журналом, и не будут использованы для каких-либо других целей или предоставлены другим лицам и организациям.

Статьи, опубликованные в журнале, доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная.

Электронный научный рецензируемый журнал

**Педагогика: история, перспективы
2024. Том 7 №2 (март – апрель)**

Дата выхода в свет 29.04.2024

Стр.122