

*Журнал «Научное обозрение»  
Педагогические науки»  
зарегистрирован Федеральной службой  
по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций.  
Свидетельство ПИ № ФС77-57475  
ISSN 2500-3402*

**Двухлетний импакт-фактор РИНЦ – 0,738  
Пятилетний импакт-фактор РИНЦ – 0,313**

*Учредитель, издательство и редакция:  
ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

*Почтовый адрес: 105037, г. Москва, а/я 47  
Адрес редакции и издателя: 410056, Саратовская  
область, г. Саратов, ул. им. Чапаева В.И., д. 56*

**Founder, publisher and edition:  
LLC SPC Academy of Natural History**

**Post address: 105037, Moscow, p.o. box 47  
Editorial and publisher address: 410056,  
Saratov region, Saratov, V.I. Chapayev Street, 56**

*Подписано в печать 28.02.2023  
Дата выхода номера 31.03.2023  
Формат 60×90 1/8*

*Типография  
ООО НИЦ «Академия Естествознания»,  
410035, Саратовская область,  
г. Саратов, ул. Мамонтовой, д. 5*

**Signed in print 28.02.2023  
Release date 31.03.2023  
Format 60×90 8.1**

**Typography  
LLC SPC «Academy Of Natural History»  
410035, Russia, Saratov region,  
Saratov, 5 Mamontovoi str.**

*Технический редактор Доронкина Е.Н.  
Корректор Галенкина Е.С., Дудкина Н.А.*

*Тираж 1000 экз.  
Распространение по свободной цене  
Заказ НО 2023/1  
© ООО НИЦ «Академия Естествознания»*

Журнал «НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ» выходил с 1894 по 1903 год в издательстве П.П. Сойкина. Главным редактором журнала был Михаил Михайлович Филиппов. В журнале публиковались работы Ленина, Плеханова, Циолковского, Менделеева, Бехтерева, Лесгафта и др.

**Journal «Scientific Review» published from 1894 to 1903. P.P. Soykin was the publisher. Mikhail Filippov was the Editor in Chief. The journal published works of Lenin, Plekhanov, Tsiolkovsky, Mendeleev, Bekhterev, Lesgaft etc.**



**М.М. Филиппов (M.M. Philippov)**

С 2014 года издание журнала возобновлено  
Академией Естествознания

**From 2014 edition of the journal resumed  
by Academy of Natural History**

Главный редактор: Н.Ю. Стукова  
**Editor in Chief: N.Yu. Stukova**

Редакционная коллегия (**Editorial Board**)  
А.Н. Курзанов (**A.N. Kurzanov**)  
М.Н. Бизенкова (**M.N. Bizenkova**)  
Н.Е. Старчикова (**N.E. Starchikova**)  
Т.В. Шнуровозова (**T.V. Shnurovozova**)

---

***НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ • ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ***

***SCIENTIFIC REVIEW • PEDAGOGICAL SCIENCES***

***www.science-education.ru***

***2023 г.***

---



***В журнале представлены научные обзоры,  
статьи проблемного  
и научно-практического характера***

***The issue contains scientific reviews,  
problem and practical scientific articles***

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогические науки

#### СТАТЬЯ

РОЛЬ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА  
ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ  
АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Воробьев В.Ф., Андрианова О.А. .... 5

### Психологические науки

#### СТАТЬЯ

ИЗ ИСТОРИИ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ ВИНЫ

Гришина Е.С. .... 10

### Педагогические науки

#### СТАТЬИ

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ ТЕХНОПАРКОВ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Евдокимова В.Е., Устинова Н.Н. .... 15

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ  
ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Етерскова К.М. .... 20

ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ АККРЕДИТАЦИИ  
ВЫПУСКНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Санникова А.В., Шангареева З.А., Викторов В.В. .... 25

СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫМИ  
ПЕДАГОГАМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА В КАЗАХСТАНСКИХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Билялов Д.Н., Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А.,  
Дузелбаева А.Б., Хамитова Д.С., Оразаева Г.С. .... 30

### Психологические науки

#### НАУЧНЫЙ ОБЗОР

ПОСЛЕДСТВИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ ДЛЯ СВИДЕТЕЛЕЙ

Щербаков В.В. .... 36

### Филологические науки

#### СТАТЬЯ

СОВРЕМЕННЫЙ ГАЗЕТНЫЙ ДИСКУРС И АНГЛИЦИЗМЫ:  
КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС

Изюмская С.С., Меликова О.С. .... 42

---

## CONTENTS

### **Pedagogical sciences**

#### **ARTICLE**

- THE ROLE OF KINESIOLOGICAL EXERCISES IN IMPROVING  
THE QUALITY OF PHYSICAL REHABILITATION  
IN THE EDUCATIONAL SPACE OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE  
*Vorobev V.F., Andrianova O.A.* ..... 5

### **Psychological sciences**

#### **ARTICLE**

- FROM THE HISTORY OF UNDERSTANDING THE ESSENCE OF GUILT  
*Grishina E.S.* ..... 10

### **Pedagogical sciences**

#### **ARTICLES**

- THE ROLE OF INTERACTIVE EQUIPMENT OF TECHNOPARKS  
OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCES  
IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION  
*Evdokimova V.E., Ustinova N.N.* ..... 15
- PROBLEM LEARNING TECHNOLOGY IN THE PROCESS  
OF TEACHING CHEMISTRY IN HIGH SCHOOL  
*Eterskova K.M.* ..... 20
- ASSESSMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN THE ACCREDITATION  
OF GRADUATES OF A MEDICAL UNIVERSITY  
*Sannikova A.V., Shangareeva Z.A., Viktorov V.V.* ..... 25
- THE STATE OF PREPARATION AND PROVISION  
OF INCLUSIVE PROCESS BY SPECIAL TEACHERS  
IN KAZAKHSTAN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS  
*Bilyalov D.N., Movkebaeva Z.A., Dyusenbaeva B.A.,  
Duzelbaeva A.B., Khamitova D.S., Orazbaeva G.S.* ..... 30

### **Psychological sciences**

#### **REVIEW**

- CONSEQUENCES OF SCHOOL HARASSING FOR WITNESSES  
*Scherbakov V.V.* ..... 36

### **Philological sciences**

#### **ARTICLE**

- MODERN NEWSPAPER DISCOURSE AND ANGLICISMS:  
COMMUNICATIVE AND FUNCTIONAL  
*Izyumskaya S.S., Melikova O.S.* ..... 42

СТАТЬЯ

УДК 376.2:796

**РОЛЬ КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ  
В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ  
АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Воробьев В.Ф., Андрианова О.А.**

*ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», Череповец,  
e-mail: vovofo@mail.ru, aoksana1073@gmail.com*

Статья посвящена актуализации различий в реализации целей и задач физической реабилитации как медицинского направления и ее особенностей в образовательном пространстве адаптивной физической культуры. Врач исходит из необходимости вылечить пациента и работает с первичными дефектами. Педагог обучает и воспитывает человека с ограниченными возможностями здоровья. В пространстве адаптивной физической культуры физическая реабилитация направлена на компенсацию вторичных дефектов и предупреждение развития третичных нарушений. Отмечено, что особенности национальной системы образования не позволяют подготовить физических терапевтов, которые успешно используют потенциал физических упражнений в Китае и странах Западной Европы. Заявлена необходимость подготовки в медицинских вузах клинических кинезиологов. Анализируются нереализованные возможности при подготовке педагогических кадров. Мышечный дисбаланс является одной из причин нарушенных поз, низкого уровня развития специальных и специфических координационных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья. Обосновывается возможность устранения ряда нарушений межмышечного взаимодействия педагогами с помощью кинезиологических упражнений. Аргументируется, что, используя реабилитационный потенциал таких упражнений, педагог-кинезиолог исправляет биомеханику нарушенных движений, а затем в рамках абилитации обогащает двигательный репертуар воспитанника. Медицинская реабилитация всегда ограничена конкретными сроками, поэтому для комплексного оздоровления обосновывается необходимость помощи педагога – кинезиолога-абилитолога. Рассматривается необходимость и возможность закрепления положительных сдвигов в физическом и функциональном состоянии исцеленного человека. Разбирается необходимость обучения самого педагога корригирующим позам, новым кинезиологическим упражнениям, приемам мотивирования клиента на регулярное выполнение освоенных упражнений.

**Ключевые слова:** физический терапевт, клинический кинезиолог, мышечный дисбаланс, корригирующие позы, кинезиолог-абилитолог

**THE ROLE OF KINESIOLOGICAL EXERCISES IN IMPROVING  
THE QUALITY OF PHYSICAL REHABILITATION  
IN THE EDUCATIONAL SPACE OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE**

**Vorobev V.F., Andrianova O.A.**

*Cherepovets State University, Cherepovets, e-mail: vovofo@mail.ru, aoksana1073@gmail.com*

Implementation of the goals and objectives of physical rehabilitation as a medical direction differs from their implementation in the space of adaptive physical culture. The doctor proceeds from the need to cure the patient and works with primary defects. The educator teaches and instruct a person with disabilities. In the space of adaptive physical culture, physical rehabilitation is aimed at compensating for secondary defects and preventing the development of tertiary disorders. It has been noted that the characteristics of the national education system do not allow the training of physical therapists that successfully use the potential of physical exercise in China and Western European countries. The need to train clinical kinesiologists in medical universities is declared. Unrealized opportunities in the preparation of teaching staff are analyzed. Muscle imbalance is one of the causes of disturbed poses, low level of development of special and specific coordination abilities in children with disabilities. The possibility of eliminating a number of disorders of intermuscular interaction by teachers with the help of kinesiology exercises is substantiated. It is argued that, using the rehabilitation potential of such exercises, the pedagogue-kinesiologist corrects the biomechanics of disturbed movements, and then in the framework of abilitization enriches the motor repertoire of the pupil. Medical rehabilitation is always limited to specific terms, so for a comprehensive recovery the need for the help of a teacher – kinesiologist-abilitologist is substantiated. The necessity and possibility of fixing positive changes in the physical and functional condition of the healed person are considered. The necessity of teaching the teacher himself corrective poses, new kinesiological exercises, methods of motivating the client to regularly perform the mastered exercises is analyzed.

**Keywords:** physical therapist, clinical kinesiologist, muscle imbalance, corrective poses, kinesiologist-habilitologist

Отрицательное влияние гипокинезии и гиподинамии хорошо известно. Увеличивается число детей с различными функциональными нарушениями, заболеваниями позвоночника [1]. Растет число студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья

[2]. Но только увеличением объема и разнообразия упражнений в различных зонах мощности невозможно обеспечить стимулирующий характер двигательной активности детей и подростков с ОВЗ, обеспечить полноценное восстановление здоровья па-

циентов после завершения медицинской реабилитации. Первичные дефекты с неизбежностью ведут к возникновению вторичных нарушений, что приводит к искажению функционирования всей системы в целом. Охватить весь спектр нарушений в процессе реабилитации довольно сложно. Проблема различий в целевых установках при лечении и оздоровлении связана с необходимостью устранения первичных и вторичных дефектов в функционировании отдельных систем и целостного организма. Широко известно стремление врачей перейти от лечебно-госпитальной парадигмы системы здравоохранения к профилактической медицине, обеспечивать развитие двигательной сферы лиц с различными нарушениями здоровья. В этой связи интересно обсуждение возможности появления нового направления в реабилитации и оздоровления – кинезиологии.

2 июня 2021 г. был принят профессиональный стандарт «Врач-остеопат», который предусматривает диагностику и коррекцию соматических дисфункций у пациентов на этапах профилактики, диагностики, лечения и медицинской реабилитации. В этой связи можно надеяться, что многие первичные дефекты будут устраняться методами остеопатической коррекции. В то же время сохранение патологических поз у лиц с ОВЗ, патологических сухожильно-мышечных рефлексов, нарушений межмышечного взаимодействия, возникающих как вторичные дефекты из-за течения основного заболевания, остаются вне сферы деятельности врачей этого профиля. Но наличие таких нарушений приводит к искажению функционирования целостной системы организма. Кроме того, пока не существует преемственности между лечебно-реабилитационными курсами в стационаре и специальными тренировочными занятиями в условиях оздоровительных центров, равно как и в учебных заведениях [1].

На наш взгляд, необходимость подготовки клинических кинезиологов в рамках медицинских вузов остается востребованной. Тем не менее и в подготовке педагогических кадров можно выявить нерешенные возможности. По нашему мнению, интеграция знаний функциональной анатомии, прикладной биомеханики и физиологии двигательной активности может реализовываться благодаря внедрению кинезиологических упражнений.

Цель исследования – выявление специфики использования кинезиологических упражнений для коррекции вторичных дефектов и предупреждения развития третичных нарушений в образовательном пространстве адаптивной физической культуры.

## Материалы и методы исследования

На основе обобщения многолетнего опыта преподавания дисциплин медико-биологического цикла, анализа публикаций, размещенных в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, рассмотрены тенденции в российском образовательном пространстве адаптивной физической культуры. При анализе текстов использован дескриптивный метод и метод деконструкции.

## Результаты исследования и их обсуждение

В.К. Бальсевич (2000) определяет кинезиологию как интегративную область научного знания о двигательной активности человека и обеспечивающих ее морфологических, функциональных, биомеханических системах и методах их развития и совершенствования [3]. В научной и методической литературе выделяют несколько направлений кинезиологии: медицинская, образовательная, педагогическая, прикладная. В рамках образовательной кинезиологии использование кинезиологических упражнений зачастую направлено на решение частных задач обучения и воспитания. Педагогическая кинезиология, по мнению С.В. Дмитриева, направлена на психосемантику деятельностного сознания, которая имеет дело с тремя семантическими структурами – структурой психики, структурой деятельности, структурой восприятия и переработки информации [4]. Формат данной статьи не предполагает обсуждение роли кинезиологических упражнений в различных направлениях кинезиологии в частности или физической реабилитации в целом. Отметим лишь, что их использование зачастую ограничено целевыми установками. Так, акцент на развитие мозга через движение в рамках педагогической кинезиологии направлен преимущественно на межполушарное взаимодействие. Дефектологи обращают внимание на гимнастику мозга через движения, на развитие сбалансированной системы «тело – интеллект».

Интересно отметить, что в логопедии все шире используются кинезиологические упражнения. Они используются в начале, в основной части, в конце занятий с детьми с нарушениями речи, в индивидуальных, подгрупповых и фронтальных формах [5]. Пальчиковая гимнастика помогает логопедам преодолевать речевые проблемы у детей, обеспечивая развитие соответствующих мозговых структур. Но, исходя из профессиональных задач, мало используются региональные и глобальные упражнения.

Для развития медицинской реабилитации необходимы не одна, а несколько новых специальностей медицинского и немедицинского профилей [6]. В рамках нашего анализа важно учитывать, что врачи ЛФК, кинезиотерапевты, физиотерапевты и остеопаты являются различными группами профессий и готовятся разными факультетами. На наш взгляд, ведомственная разобщенность не позволила воспользоваться подходом, реализованным в КНР [6, 7]. Но, с другой стороны, сложившаяся ситуация позволяет реализовать методологические положения о синтезе интеграции и дифференциации в науке и образовании, при разделении задач в сфере кинезиологии.

А.В. Шевцов указывает, что необходимо по-новому посмотреть на адаптивную физическую культуру как на образовательное направление [8, с. 8]. Поэтому речь не идет о призыве использовать дефектологами больше упражнений в пространстве (уровень С по Н.А. Бернштейну), а о необходимости использования кинезиологических упражнений инструкторами и учителями адаптивной физической культуры.

Лозунг «оздоровление через движение», воспринятый буквально, приводит к логическому парадоксу. В сфере адаптивной физической культуры не используются двигательные действия, которые в той или иной форме не способствуют укреплению здоровья. Но нам необходимо выявить отличительные особенности, специфические характеристики именно кинезиологических упражнений, в частности обобщая теоретические наработки и практический опыт ведущих вузов страны [8, 9].

Спектр различных нарушений может быть довольно обширным. Так, из-за длительной работы за персональным компьютером может возникать зрительный синдром. Утомление мышц, обеспечивающих целостное функционирование зрительной сенсорной системы, приводит к избыточному сокращению мышц плечевого пояса, постуральному перенапряжению мышц шеи. Голова при таких нагрузках постепенно опускается, шея выдвигается вперед, нарушается и расположение плеч. Дополнительные силовые нагрузки в тренажерном зале могут еще в большей степени нарушить взаимодействие мышц, вызывая заметный гипертонус.

По нашему мнению, отличительной особенностью кинезиологических упражнений является их направленность на преодоление двигательной дисфункции. Они не направлены ни на развитие физических способностей, ни на повышение функционального состояния, ни на обучение прикладным

или спортивным двигательным действиям. Кинезиологические упражнения направлены на устранение проблем, связанных с мышечным дисбалансом, нарушением тонуса мышц, возникшего из-за неправильной позы, постуральным дисбалансом, недостаточным развитием межполушарного взаимодействия или несовершенством латерализации функций. Отдельной группой проблем, которые могут быть устранены с помощью кинезиологических упражнений, представляется разлад в развитии координационных способностей из-за задержек в развитии отдельных мозговых структур [10].

Чем разнообразнее средства реабилитации, тем выше их эффективность. Показана эффективность танцевально-двигательной терапии в развитии двигательных навыков глухих и слабослышащих детей, в частности в преодолении недостаточной координации и неуверенности в движениях [11]. Такая последовательность действий: изучение исходного уровня развития двигательных навыков детей с ОВЗ, реализация коррекционной работы с применением специально подобранных упражнений, исследование оценки эффективности проведенной работы позволяет шаг за шагом насыщать занятия кинезиологическими упражнениями.

Значение образовательных технологий возрастает при целенаправленном обучении как детей, так и взрослых. Выраженная стадийность различных нарушений функции позвоночника определяет прерогативу ранних профилактических мероприятий, в том числе занятия в школе оздоровления позвоночника [1]. Причем повышение качества жизни с опорой на потенциал средств и методов АФК необходимо осуществлять с обязательным учетом результатов индивидуальной диагностики [12].

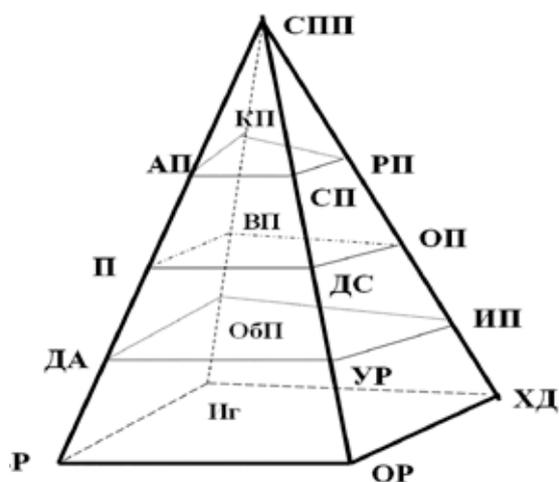
Более отчетливое понимание педагогами и врачами своих возможностей в образовательном пространстве и ограничений в лечебных и оздоровительных мероприятиях повышает эффективность конкретных реабилитационных воздействий. Первоначально обязанности физических терапевтов фактически сводились к выполнению указаний, а теперь они действуют автономно, что отражает общий тренд последних лет по разделению профессиональных обязанностей [6]. Подчеркнем, что на протяжении последних лет разработаны проекты разных профессиональных стандартов, на основе которых возможна подготовка будущих реабилитологов. Учитывая сложившуюся ситуацию, мы считаем перспективным предложить разделить медицинское и педагогическое направления подготовки, не умаляя их значение, а подготавливая сту-

дентов к работе в мультидисциплинарной команде. Например, подробно описаны возможности выпускников спортивных вузов в сфере медицинской реабилитации [8]. Современная модель реабилитации предполагает пациент-ориентированный подход с активным участием пациента/клиента в реабилитационных мероприятиях [7]. Но раньше пациентов зачастую обучали медицинские сестры, которые, не имея высшего образования, не в полной мере могут реализовать образовательный потенциал средств адаптивной физической культуры. При комплексном подходе, завершая терапию и переводя пациента в относительно комфортное состояние, они вполне могут рекомендовать переходить к абилитации в физкультурно-оздоровительных секциях под руководством педагогов.

Для преподавателя физической культуры важно владеть основами кинезиологии [2]. На первых порах, используя принцип декомпозиции, важно вычленить упражнения, широко используемые специалистами, для решения реабилитационных задач. Например, Е.И. Фокина с соавт. [13] используют движения, пересекающие среднюю линию тела, обеспечивающие активацию рефлексов растяжения, увеличение подвижности нервных процессов в ЦНС, улучшение паттернов движения, формирование оптимальных поз. В дальнейшем, в рамках абилитации можно переходить к реализации более сложных форм двигательных действий.

Приведем примеры абилитации от простых форм к более сложным. Безусловные рефлексы (БР) являются не только наиболее элементарными, но и наиболее реактивными формами поведения (рисунок). Центральное программирование моторных действий у человека преобладает над простыми рефлекторными актами. Центральные состояния могут избирательно вызывать целые комбинации двигательной активности, ранее сформированные селективными процессами.

Наличие развилки при переходе от инстинктов (Ит) и импринтинга (Иг) к оперантному поведению (ОП) связано с различиями в переработке информации. Формирование условных рефлексов (УР) и динамического стереотипа (ДС) происходит при выявлении значимых стимулов, а образное поведение (ОбП) формируется под влиянием целостного образа ситуации. Самопрограммируемое поведение (СПП) является необходимым условием полноценной абилитации, результатом совместной работы клиента (пациента) и реабилитолога.



*Иерархическая система  
форм поведения человека  
(от реактивности к активности)*

Особенности инсайта (Ин), репродукционного (Реп), когнитивного (КП) и рассудочного поведения (РП) могут быть освоены и реализованы в более сложных абилитационных программах. Но следует учитывать, что нарушения в реализации двигательных программ регистрируются не только при поражении коры больших полушарий, но и при нарушениях в работе подкорковых структур. Поэтому необходимо начинать с проверки качества реактивных, рефлекторных движений уровня тонуса, переходя последовательно к освоению вышележащих уровней регуляции движений

По нашему мнению, перспективно насытить кинезиологическим содержанием предметы медико-биологического цикла, которые изучают на уровне бакалавриата по направлению 49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья. Осознанное использование педагогом потенциала кинезиологических упражнений требует понимания специфики визуализации нейромышечного дисбаланса, упражнений в разные фазы дыхания, использования глотательных упражнений, поэтому повышение качества физической реабилитации в пространстве адаптивной физической культуры возможно благодаря совершенствованию обучения будущих педагогов. Это особенно важно при формировании такой компетенции, как готовность к проведению занятий как с детьми, так и со взрослыми. На первых порах это возможно при освоении кинезиологических упражнений для укрепления собственного здоровья.

### Заключение

В.К. Бальсевич [3] отмечал, что методом изучения онтокинезиологии является технология применения кинезиологических средств в образовательном процессе. Кинезиологический потенциал физических упражнений в едином образовательном пространстве реабилитации и абилитации можно реализовывать благодаря обучению врачей и педагогов [9]. Медицинская реабилитация реализуется чаще всего как определенный курс, ограниченный сроком не более 20 дней [1]. Стационарное и амбулаторное обслуживание не могут в полной мере обеспечить доступность восстановительных процедур для всех категорий пациентов. Обучение и переподготовка педагогов эффективно осуществляется в национальном государственном университете физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Институте реабилитации и здоровья человека ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Но содействие развитию и повышению эффективности реабилитации подрастающего поколения с нарушениями двигательной сферы различного генеза в сфере адаптивной физической культуры благодаря повышению эффективности обучения студентов может происходить и в других вузах, на первых порах при реализации потенциала кинезиологических упражнений. Такое обогащение средств адаптивного физического воспитания приводит, во-первых, к необходимости переработки содержания дисциплин медико-биологического цикла при подготовке бакалавров, а во-вторых, к необходимости подготовки кинезиологов-абилитологов в магистратуре и при профессиональной переподготовке.

### Список литературы

1. Колтошова Т.В., Лисюткина Н.А., Петрова Г.А. Школа оздоровления позвоночника как форма кинезиологического

консультирования студентов // Омский научный вестник. Серия Общество. История. Современность. 2016. № 1. С. 76–79.

2. Загравская А.И. Кинезиологический подход к физкультурно-спортивному образованию студентов // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 374. С. 160–162.

3. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека. М.: Теория и практика физической культуры, 2000. 275 с.

4. Дмитриев С.В. Социокультурная теория двигательных действий человека: Спорт, искусство, дидактика. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2011. 359 с.

5. Насибуллина А.Д. Использование кинезиологических упражнений на логопедических занятиях с дошкольниками с нарушениями речи // Педагогический вестник. 2021. № 19. С. 39–41.

6. Буйлова Т.В., Иванова Г.Е., Зверев Ю.П. К вопросу о подготовке физических терапевтов, кинезотерапевтов в России // Вестник восстановительной медицины. 2016. № 5 (75). С. 47–52.

7. Буйлова Т.В., Иванова Г.Е., Зверев Ю.П. Новая специальность в реабилитации в России: клинический кинезиолог/кинезотерапевт //Дневник Казанской медицинской школы. 2017. № 1 (15). С. 77–82.

8. Шевцов А.В. Современные образовательные возможности развития физической реабилитации в направлении «Адаптивная физическая культура» // Адаптивная физическая культура. 2020. № 2 (82). С. 6–9.

9. Васильева Л.Ф. Новые подходы к патогенезу формирования дисфункции мышечно-скелетной системы с позиции прикладной кинезиологии // Прикладная кинезиология. 2006. № 1. С. 15–19.

10. Воробьев В.Ф. Методика коррекции диспраксии у детей с общим недоразвитием речи средствами адаптивного физического воспитания // Научное обозрение. Педагогические науки. 2021. № 3. С. 10–14.

11. Серых А.Б., Мычко Е.И., Букша Л.Ф. Развитие двигательных способностей детей с нарушениями слуха в процессе танцевально-двигательной терапии // Теория и практика физической культуры. 2021. № 5. С. 59–61.

12. Грачиков А.А., Евсеев С.П. Стандартизация тестов в адаптивной физической культуре как инструмент повышения эффективности реабилитации лиц с нарушениями двигательной сферы различного генеза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 3 (181). С. 121–123.

13. Фокина Е.И., Заболотная А.М., Долдова Е.В., Гребень С.А. Использование кинезиологических упражнений в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи // Оториноларингология. Восточная Европа. 2017. Т. 7. № 3. С. 343–351.

## СТАТЬЯ

УДК 159.942.22:101.8

## ИЗ ИСТОРИИ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ ВИНЫ

Гришина Е.С.

*ФГКВОВУ ВО «Тихоокеанское высшее военно-морское училище им. С.О. Макарова»,  
Владивосток, e-mail: elenagrishina55@yandex.ru*

Исследование посвящено философскому анализу истории постижения сущности понятия «вина». Принимая в качестве метода исследования контент-анализ теоретических текстов мыслителей разных исторических периодов, автор пришел к выводу о единстве внутренней логики, удержанной разными представителями гуманитарного знания благодаря их общему стремлению актуализировать аристотелевское понимание вины как причины и всеобщего начала. Совместный по умолчанию анализ внутреннего единства выдвинутой Аристотелем взаимосвязи понятий «причина – вина – ответственность – начало» привел как минимум к двум совокупным результатам развития философского осмысления феномена вины. Во-первых, современное философское сообщество едино в необходимости онтологизации вины как экзистенциала человеческого существования. Понимание вины как явления, которое всегда присутствует в психике человека и последовательно разумно осознается, помогает человеку преодолеть стремление «убежать» от вины, ставит перед ним конструктивные задачи по саморазвитию через понимание причин виноватости и способов ее преодоления. Одновременно человек получает шанс не поддаваться ложным или надуманным обвинениям и комплексам. Во-вторых, контент-анализ текстов современных представителей различных направлений гуманитарного знания показал, что исследователи социальных, правовых, лингвистических и других современных проблем активно овладевают методикой и культурой философского мышления. Это, в свою очередь, повышает общий теоретический уровень гуманитарного познания и способствует большему взаимопониманию его представителей.

**Ключевые слова:** вина, причина, ответственность, экзистенциал, онтологизация

## FROM THE HISTORY OF UNDERSTANDING THE ESSENCE OF GUILT

Grishina E.S.

*S.O. Makarov Pacific Higher Naval School, Vladivostok, e-mail: elenagrishina55@yandex.ru*

The research is devoted to the philosophical analysis of the history of comprehension of the essence of the concept of “wine”. Using content analysis of theoretical texts of thinkers of different historical periods as a research method, the author came to the conclusion about the unity of internal logic held by different representatives of humanitarian knowledge due to their common desire to actualize the Aristotelian understanding of guilt as a cause and universal principle. By default, the joint analysis of the internal unity of the relationship between the concepts of “cause-guilt-responsibility-beginning” put forward by Aristotle led to at least two cumulative results of the development of philosophical understanding of the phenomenon of guilt. Firstly, the modern philosophical community is united in the need to ontologize guilt as an existential of human existence. Understanding guilt as a phenomenon that is always present in the human psyche and is consistently intelligently realized helps a person overcome the desire to “escape” from guilt, sets him constructive tasks for self-development through understanding the causes of guilt and ways to overcome it. At the same time, a person gets a chance not to succumb to false or far-fetched accusations and complexes. Secondly, the content analysis of the texts of modern representatives of various areas of humanitarian knowledge has shown that researchers of social, legal, linguistic and other modern problems actively master the methodology and culture of philosophical thinking. This, in turn, increases the general theoretical level of humanitarian knowledge and contributes to greater mutual understanding of its representatives.

**Keywords:** guilt, reason, responsibility, existential, ontologization

Многозначность понятия «вина» провоцирует ее изучение представителями разных направлений антропологии, социологии, психологии, юридической науки и пр. Психологи, например, рассматривают вину как тяжелый груз, отказ от которого приводит к свободе поступка. Правоведы, стремясь узаконить пределы виновности, допускают состояние абсолютной невиновности человека. Этика видит причину виновности в нарушении моральных норм. Психоаналитический метод позволяет говорить о воспитанной, внушенной, вмененной вине, переживание которой протекает по-разному.

Исторически менялось семантическое наполнение понятия «вина», отражая динамику индивидуального и общественного самопознания. Несмотря на то, что в XXI в. из-

учение феномена вины в целом и эволюции этого понятия в частности заметно активизировалось [1, 2], вопросы понимания вины в различные исторические периоды по-прежнему актуальны.

Целью данного исследования является выделение исторической логики осмысления вины как постоянного объекта философского размышления.

**Материалы и методы исследования**

Материалом для данного исследования стали теоретические тексты гуманитарного познания из различных исторических периодов. Ведущим методом исследования был выбран контент-анализ теоретической литературы гуманитарного направления в части изучения сущности понятия «вина».

### Результаты исследования и их обсуждение

Гипотезой нашего исследования является двойной вывод о том, что понятие «вина», будучи постоянным объектом исследования гуманитарных наук, неодинаково понималось в различные исторические эпохи, с одной стороны, и, одновременно, развивалось в направлении, предложенном античной философией, с другой.

Натурфилософия античности, рассуждая о природе, не видела переживание как предмет особого внимания. Антропологический поворот этического рационализма Сократа приоткрыл путь к интересу человека к самому себе. Это и положило начало размышлению о сущности вины. Для эллинской традиции были важны смысловые ассоциации между причинением и виной, вызывающей последствия. Аристотель уверенно доводил понимание причины до «виновности» и соединял ее с ответственностью, предвещающей созидание. «Причина – вина – ответственность – начало» – античная мысль угадывала в этих понятиях незаменимые моменты саморазвития человека, развивающиеся через взаимодействие. Вина-ответственность – это сила, обеспечивающая важное для Аристотеля единство причин и начал. Уточним, что вина через ответственность конструирует конечную цель, которая направляет процесс созидания, помогая превращать возможность в действительность. Логика Аристотеля помогает нам сделать вывод, что переживание вины побуждает человека к ответственности и, следовательно, к действию. Разрыва между принятой виноватостью и ответственностью нет.

Средневековая философия, развивая идеи Аристотеля о причинности не через природу человека, а через мыслящий самого себя божественный ум, видя в нем первопричину мира, которая распадалась на множество причин, собирающихся в четыре аристотелевских и поглощавшихся первопричиной как конечным источником всего. Развитие идей Аристотеля через поиск соотношения разума и воли в Боге (Дунс Скот) или через рассуждения об «излишних сущностях», мешающих чистоте познания (Уильям Оккам), к началу нового времени привело европейское сознание к экспериментальной науке с опорой на математическую логику, но не к экзистенциальным поискам сущности человека и конкретно виноватости его бытия. Средневековое сознание полагало человека виновным в силу грехопадения Адама, спасение ожидалось лишь от Божьей благодати. Отметим,

что спасение воспринималось необходимым, на основе его желания выстраивался смысл жизни. Его осуществлению мешала гордыня как заменитель чувства вины и препятствие к раскаянию (Лютер и Кальвин). Но виной как таковой средневековая европейская мысль почти не интересуется. А. Ориген, Пелагий, А. Августин, Ф. Аквинский, И.Д. Скот, У. Оккам, М. Лютер и Ж. Кальвин говорят о грехе. Рассуждения о чувстве вины в форме теоретического поиска начались значительно позже и особенно активно развивались в экзистенциализме от С. Кьеркегора, Э. Эриксона до Э. Фромма, К. Ясперса, М. Хайдеггера и др.

В новое время европейская философия анализировала вину через уяснение сочетания объективных и субъективных причин ее возникновения и преодоления. Полагаем, что немалую роль в этом направлении сыграли выводы Г. Лейбница о неизбежности зла, которое «можно понимать метафизически, физически и морально. Метафизическое зло состоит в простом несовершенстве, физическое зло – в страдании, а моральное – в грехе» [2, с. 144]. Эта триада будет развиваться в европейской философии через понимание неизбежности проступка, переживания за выбор и свою незавершенность. Отметим, что Г. Лейбниц снимает ответственность за все это с Бога и настаивает на свободе выбора разума, который без всякого принуждения способен детерминировать волю «сильными доводами». Г. Лейбниц «подсказал» нам, что для теологии связь свободы и греха имеет первостепенное значение. Свобода воли является великим благом, но для Бога логически невозможно даровать свободу воли и в то же самое время повелеть не быть греху. Поэтому Бог решил сделать человека свободным, хотя и предвидел, что Адам съест яблоко и что грех неизбежно повлечет за собой наказание. В мире, явившемся результатом этого, хотя в нем и существует зло, есть существенный и постоянный перевес добра над злом; поэтому этот мир и является лучшим из всех возможных, а зло, которое в нем содержится, не является аргументом против доброты Бога. Полагаем, что эти идеи с наибольшей полнотой связали античную формулу причинности – вины – ответственности с современным философским подходом к пониманию сущности виноватого бытия. Именно в контексте обоснования «нравственного закона во мне», для уточнения понятия чести рассматривает И. Кант смысл вины через формулировку понятия долга как добровольно принятой на себя обязанности, выполняющей роль главной нравственной силы, побуждающей

человека к этическому самосовершенствованию. Интересно, что в стремлении обоснования категорического нравственного императива И. Кант вменяет человеку чувство вины, но не от Бога и не от общества, а от личного, человеческого долга, так как никакая эмпирика не может лишить разум свободы. Получается, что И. Кант предлагает индивиду перевод обязанности перед обществом в долг перед собой ради выхода на реализацию возможности стать полноценным человеком. Развивая эти выводы, Ф. Гегель настаивал, что в поле вины человек оказывается только в результате разумного выбора [3]. Признание разума человекообразующим признаком приводит философа к выводу о невозможности жить без вины. Различные нравственные силы обречены на столкновение, участники противоречия равноправны и одинаково виноваты. Способность выйти из этого противоречия и преодолеть свою вину Ф. Гегель мог бы назвать признаком человека «действительного», что усиливает выводы Аристотеля о неотвратимости ответственности.

В иррациональной парадигме анализировал дуализм развития вины С. Кьеркегор, разрабатывая понятие «Я». Отталкиваясь от дуализма человека, он усматривал истинное «Я» не просто в единстве тела и души, но в способности индивида к рефлексии. При этом страх и трепет как пафос философствования С. Кьеркегора заключается в том, что он не видел в человеке способностей найти «себя самого» в себе, не верил в возможность при жизни реализовать страстное стремление стать «настоящим». Эта страсть исходит из свободы, из желания сравниться с Творцом, что само по себе вызывает виноватость. Однако главная проблема в том, что человек стремится к невозможному. «Влечение к свободе заставляет его выбрать себя самого и бороться за обладание выбранным, как за спасение души... и в то же время он не может отказаться ни от чего, даже самого горького и тяжелого, лежащего на нем как на отпрыске того же грешного человечества» [4, с. 299]. Нереальность цели, от которой человек не в силах отказаться, порождает, по мнению С. Кьеркегора, отчаяние и неизбывное чувство вины. Не веря в силы разума на пути преодоления этого конфликта, определяя вину как «болезнь к смерти», он не видел пути ее преодоления чувствами никого из людей. И тем самым онтологизировал переживание вины как неустранимо виноватое бытие. Несколько позднее иррационалист Ф. Ницше, трактуя вину как болезненность, отказывается от онтологичности этого чувства и оставляет его только

за слабыми, недееспособными личностями. Ф. Ницше в контексте критики современной ему церковной организации говорит о вине внушенной, утверждая, что такая вина есть ложь, которая используется для порабощения прихожан [5, с. 71].

Религиозный мыслитель Вл. Соловьев в поиске предельных начал нравственности человеческого бытия использует категории стыда и совести, нередко подразумевая, по нашему мнению, именно вину. Н. Бердяев предельно расширяет философское обобщение аристотелевских «начал», понимая вину как условие творчества и ответственности всех перед всеми. В романах Л. Толстого сама жизнь анализируется как процесс предотвращения вины или выхода из нее. Ф. Достоевский исследует духовный поиск человека, еще не осознавшего свою виноватость. Получается, что для героев Л. Толстого вина – это мучительное, наводящее ужас состояние, которое герой не игнорирует, он активно его проживает, хочет преодолеть и не допустить впредь. Герои Ф. Достоевского находятся в поиске возможности не быть виноватым, уйти от ответственности по причине «право имеющих». За это они чаще осуждаются общественным мнением, но они выходят на экзистенциальный уровень осмысления онтологичности виноватости, в чем и обретают надежду на душевное просветление и утешение.

В XX в. единство форм проживания и понимания виноватого бытия анализирует философия экзистенциализма. К. Ясперс одним из первых назвал вину экзистенциалом человеческого бытия в целом и подробно рассмотрел аристотелевскую связку вина – ответственность в частности. А. Камю изучает человека в ситуации абсурда, в котором каждый обречен на смерть и на страх невозможности не умереть. Человек всегда виноват и однажды смертен. А. Камю, предельно жестоко описывая абсурдность жизни, которая, казалось бы, приговаривает к сумасшествию или самоубийству, неожиданно для читателя убеждает его, что абсурд может быть преодолен принятием вины, перенесением смысла жизни с проблем ее завершения на процессы сегодняшнего дня, на повседневные усилия преодоления виноватости. Ж.П. Сартр рассматривает вину в контексте обоснования изначальной свободы человека и конечной ответственности перед собой и пред всеми. М. Хайдеггер, развивая экзистенциальную аналитику человеческого, исходит из того, что любая рациональная теория, превращая человека в вещь среди прочих, не позволяет использовать своеобразие антропологического анализа. Поэтому он предлагает заме-

нить научные категории на экзистенциалы человеческого присутствия. Это позволило трактовать вину в контексте причинности, как повод проявиться аристотелевскому началу и стать «произведением». Вина как причинность предполагает, что человек сам из себя формирует цели и через собственную активность определяет способ своего существования. Вина из характеристики поведения вырастает в экзистенциальный статус человека. А этика из теории о нормах поведения расширяется до учения о возможности жить в соответствии с Благотворением. М. Хайдеггер считает, что вина онтологична, она не имеет предикатов и может быть ухвачена лишь на уровне понимания. Онтологизм приводит к тому, что исследование вины преодолевает ограниченность целью конкретного уяснения положения дел отдельного индивида здесь и сейчас. Вина становится методом понимания предельных онтологических оснований того, как возможен человек, где истоки его движения по пути самоизменения, каковы перспективы этого пути, как относиться к тому, что человек всегда меньше своих возможностей.

В современной России систематическому изучению сущности вины положили начало правоведы. В результате в 1996 г. был принят Уголовный кодекс РФ, в его пятой главе под названием «Вина» показаны подходы к анализу сущности вины с позиций юриспруденции. На этой основе в XXI в. заметно активизировались философские исследования вины в контексте современного развития права. Изучается виновное вменение в уголовно-правовом [6], история понимания вины в социальном дискурсе [7], в метафизическом обобщении [8, 9], в различных этических ситуациях [10].

Самостоятельное значение получили лингвокультурологические исследования вины. Заметное расширение границ языковедения привело к формированию новых лингвистических направлений: лингвокультурология, когнитивная лингвистика, этнолингвистика, аксиологическая лингвистика, эмотиология и др.; лингвисты изучают историческое развитие содержательного наполнения самого слова «вина» в обыденном языке и его влияние на поведение [11], роль художественного творчества в осмыслении этических вопросов [12]. Это позволило комплексно изучать мышление человека, его коммуникативное поведение и переживание.

Признавая за виной регулятивные и защитные психосоциальные функции, в психологической практике преобладает стремление изучать воздействие переживания

виноватости на формы общения [13]. Наблюдая отношение клиентов в разных ситуациях, субъект-субъектные отношения можно назвать общением; субъект-объектные отношения – управлением; объект-субъектные – обслуживанием и объект-объектные – коммуникацией. Психологи действительно имеют дело с виной как с методом общения: вина, вмененная силой юридического закона, формального лидера или авторитета, внушенная через манипуляцию, надуманная в ситуации неуверенности или принятая из страха не реализовать свои планы. Философское рассуждение стремится понять проблему шире, ответить на вопрос: а как человек будет относиться к ситуации вне взгляда другого, при возможности оценить происходящее перед самим собой? Если абсолютизировать мнение психологов о том, что человек испытывает вину только перед лицом других людей, то можно прийти к выводу, что в одиночестве человек не может переживать виноватость. Конкретизируем вопрос. Взгляд другого делает меня виноватым, или этот взгляд помогает мне более точно понять мою уже существующую вину, или другой помещает меня в ситуацию ложную и заставляет меня виниться или обвинять? Мы предлагаем через философию виноватого бытия понять то, как человек переживает свое к себе отношение во всех коммуникативных ситуациях. При этом положение о том, что человек в принципе существо социальное, остается вне сомнения. Все, что происходит с человеком, испытывает влияние его социальной природы, выраженной в потребностях, инстинктах, поступках и т.д.

Иными словами, наше предположение не в том, что разные формы общения развивают в человеке разные проявления вины, а в том, что человек виноват всегда, до любой формы общения. И те проблемы, которые психологи помогают решать своим пациентам, – это лишь проявления той уже существующей вины. Наличие последней так значительно, что в ситуации ее игнорирования вина, вмененная, внушенная или надуманная как вина ненастоящая, не может быть изжита. Человек, не склонный к самоанализу и тем более к глубокой рефлексии, не будет переживать чувства вины. Однако отсутствие осознания не гарантирует, что вины нет. Предчувствие вины будет мучать. И это действительно проблема, которой призваны заниматься психологи. Полагаем, что непризнание вины базируется на идеализации себя, на желании на все влиять, на неприятии онтологической неполноты человека. Задача сознания – понять это и признать вину как повод к саморазвитию.

Чувствовать вину и исправляться не совпадает с «испытывать мучения от вины». Именно непризнание вины ведет к гордыне, самоедству, неуверенности и к мучительным переживаниям.

### Заключение

Время постоянно меняет понимание человеком мира и себя. К переосмыслению смысла и понятия «вина» это относится в очень большой степени. Обращаясь к античной философии, отметим, что сознание современного мыслящего человека по умолчанию демонстрирует правоту гегелевской спиралевидной модели развития. Философское внимание возвращается к античности, развивая ее методологию: актуализация онтологии в рамках антропологического поиска бытия человека; развитие психологии как науки о душе, разворачивание натурфилософской проблематики в контексте биоэтики; реализация отдельных методов прямой демократии; приоритет диалогической методики и индивидуально-обучения в образовании; перевод космоцентризма в ноосферное мышление в процессе решения глобальных проблем. В этом контексте подчеркнем, что вся история осмысления понятия «вина» самыми разными мыслителями привела к тому, что по вопросам виноватого бытия современная философия концептуально совпадает с интенцией античной философии воспринимать виноватость как начало процесса возникновения всего в мире и саморазвития человека в частности. От средневековья вплоть до XXI в. теоретические размышления и обыденное сознание собрали некоторый набор отношений к сущности вины и ее роли в жизни человека. Результаты анализа гуманистических учения Аристотеля о четырех причинах привели к укоренению современной аналитики вины в античной философии, к принятию общего вывода о том, что древние греки образно представляли причину как «вину» (*iakia*) [14]. «Причина – вина – ответственность – начало» – эту цепочку мыслители разных эпох стремились развернуть вслед за аристотелевской идеей единичного бытия каждой вещи и увидеть целостность бытия человека через сущность его виноватости. Отметим, что аналогично современному употреблению слова «культурный» в значении «воспитанный» – о человеке и «возделанный» – об участке земли, именно благодаря античности в раз-

говорном языке используются отражающие причину такие выражения, как «всему виной погода», «виновата моя неорганизованность» и пр.

Таким образом, современная философия анализирует сущность вины как экзистенциала человеческого существования, как феномена, который онтологичен, то есть всегда присутствует в психике человека. Цель этого анализа – не убрать вину через игнорирование или волевой отказ, а понять, как эта вина проявляется, осознается и преодолевается.

### Список литературы

1. Данилова Ю.Н. Вина и стыд в культурах Запада, России и Востока: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Омск, 2016. 24 с.
2. Юрчак Е.В. Эволюция понятия вины в историческом контексте // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 10 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-ponyatiya-viny-v-istoricheskom-kontekste> (дата обращения: 12.01.2023).
3. Лейбниц Г.В. Опыты теодицеи о благодати Божией, свободе человека и начале зла (с приложениями). 1706–1710 // Лейбниц Г.В. Сочинения в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1989. 554 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. Т. 3. Философия духа. М.: Мысль, 1977. 471 с.
5. Кьеркегор С. Наслаждение и долг / пер. с дат. П. Ганзена. Киев: AirLand, 1994. 504 с.
6. Ницше Ф. К генеалогии морали // Избранные произведения. М.: Просвещение, 1993. С. 377–513.
7. Юрчак Е.В. Теория вины в праве: монография / отв. ред. Т.В. Кашина. М.: Проспект, 2016. 160 с.
8. Манхаева О.М. Переживание чувства вины у мужчин с различной социальной направленностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2012. 22 с.
9. Гаджикурбанов А.Г. Объективные основания морального поступка и имперсональная вина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2015. № 4 (24). С. 22–28.
10. Соломатин С.В. Метафизическая вина как этическая категория // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2013. № 1 (260). С. 89–92.
11. Гутнер Г.Б. Национальный нарратив и национальная ответственность // Этическая мысль. 2017. № 1. С. 94–109.
12. Горнаева С.В. Вина и стыд в контексте психологической регуляции социального поведения личности // Мир науки, культуры и образования. 2012. № 2. С. 47–49.
13. Турьшева О. Вина как предмет художественной мысли: Ф.М. Достоевский, Ф. Кафка, Л. Фон Триер. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017. 152 с.
14. Долгов Ю.Н. Вина и стыд как социальные чувства // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам XXXIII международной научно-практической конференции. № 10 (33). Новосибирск: СибАК, 2013. 198 с.
15. Авдонин В.С., Ильин М.В. Четыре «Вины» Аристотеля и попытки их схоластического «Искушения» // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин. 2015. № 5. С. 429–441.

СТАТЬИ

УДК 37.018.46

**РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ ТЕХНОПАРКОВ  
УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Евдокимова В.Е., Устинова Н.Н.**

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск,  
e-mail: evdokimovavera@yandex.ru, podzep@mail.ru*

В настоящее время, в век развития информационных технологий и их внедрения в образовательный процесс, в отечественных педагогических вузах открываются технопарки с новейшим высокотехнологичным оборудованием. Технопарк представляет собой комплекс лабораторий для сотрудничества студентов, педагогов и учащихся образовательных учреждений в сфере их учебной и профессиональной деятельности с целью достижения взаимной выгоды для всех участников данного процесса. Данное образовательное пространство оснащено новейшим высокотехнологичным оборудованием, которое способствует организации практической подготовки студентов и повышению квалификации педагогов образовательных учреждений. Актуальность статьи обусловлена цифровизацией образования, необходимостью создания цифровой образовательной среды учреждения, с непосредственным использованием в учебном процессе высокотехнологичного интерактивного оборудования. В статье рассматриваются понятия «цифровизация», «технопарк», проанализировано новейшее интерактивное оборудование технопарка универсальных педагогических компетенций: технологий виртуальной и дополненной реальности и интерактивного анатомического стола «Пирогов», приведены преимущества использования VR/AR-технологий как для учеников, так и для педагогов, а также режимы использования интерактивного анатомического стола «Пирогов» в процессе обучения студентов. Технические ресурсы технопарка позволяют создать условия для сопровождения деятельности студентов педагогического образования по профилям подготовки естественнонаучной и технологической направленностей обучения.

**Ключевые слова:** технопарк универсальных педагогических компетенций, интерактивное оборудование, виртуальная и дополненная реальность, интерактивный анатомический стол «Пирогов»

*Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов-партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2022 г. по теме «Научно-методическое обеспечение деятельности технопарка универсальных педагогических компетенций в контексте реализации документа «Ядро высшего педагогического образования» (№ 16-451 от 23.06.2022).*

**THE ROLE OF INTERACTIVE EQUIPMENT OF TECHNOPARKS  
OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCES  
IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION**

**Evdokimova V.E., Ustinova N.N.**

*Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk,  
e-mail: evdokimovavera@yandex.ru, podzep@mail.ru*

At present, in the age of the development of information technologies and their introduction into the educational process, it entailed the opening of technoparks with the latest high-tech equipment in domestic pedagogical universities. Technopark is a complex of laboratories for the cooperation of students, teachers and students of educational institutions in the field of their educational and professional activities in order to achieve mutual benefit for all participants in this process. This educational space is equipped with the latest high-tech equipment, which contributes to the organization of practical training for students and advanced training of teachers of educational institutions. The relevance of the article is determined, in the conditions of digitalization of education, by the need to create a digital educational environment of the institution, with the direct use of high-tech interactive equipment in the educational process. The article discusses the concepts of «digitalization», «technopark», analyzes the latest interactive equipment of the technopark of universal pedagogical competencies: virtual and augmented reality technologies and the interactive anatomical table «Pirogov», shows the benefits of using VR / AR technologies for both students and teachers, as well as modes of using the interactive anatomical table «Pirogov» in the process of teaching students. The technical resources of the technopark make it possible to create conditions for accompanying the activities of students of pedagogical education in the areas of training in the natural sciences and technology areas of education.

**Keywords:** technopark of universal pedagogical competencies, interactive equipment, virtual and augmented reality, interactive anatomical table «Pirogov»

В настоящее время современные технологии уверенными темпами внедряются в различные сферы общества и деятельности человека, которые уже невозможно представить без современных цифровых

технологий. Современному члену общества приходится ориентировать свою деятельность на постоянное развитие, совершенствование своих знаний, умений, компетенций, освоение новых видов деятельности.

Цифровизация постепенно охватывает все сферы, образование в этом процессе не является исключением.

Цель исследования – проанализировать понятия «цифровизация», «технопарк», рассмотреть преимущества использования высокотехнического интерактивного оборудования технопарка универсальных педагогических компетенций в условиях цифровизации образования и выявить его роль в процессе обучения.

#### **Материалы и методы исследования**

Применялись такие методы, как анализ научной и методической литературы по проблеме исследования и применения интерактивного оборудования в образовательном процессе средних и высших учебных заведений, анализ опыта других образовательных организаций по вопросам реализации подобной работы.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

С развитием современных информационных и интернет-технологий начинают говорить о переходе школьного образовательного процесса на электронный формат, и именно процесс перехода на электронную систему обучения является цифровизацией образования, в ходе которой школы будут оснащаться современными средствами обучения, новейшим оборудованием, а для доступа к информационному контенту в учебных заведениях проведут скоростной интернет. Педагог будет выступать в роли помощника. В учебном процессе будут использоваться электронные доски с интерактивным контентом, компьютеры и планшеты, что позволит педагогу чаще включать в план урока интерактивные задания.

На самом деле цифровизация внедряется во все сферы общества уже давно, например появление робототехнических устройств на заводе, которые заменяют рутинную деятельность человека; интеллектуальная система «Умный дом», которая по заранее выработанным алгоритмам управляет всеми коммуникациями дома, подстраиваясь и выполняя все потребности и пожелания хозяина; беспилотные автомобили, которые могут обходиться без непосредственного участия человека в управлении автомобилем, ими управляет компьютер и датчики, объединенные в единую систему автономного вождения.

Так что же такое «цифровизация» и как она повлияет на образование в целом? Под цифровизацией чаще всего понимают внедрение цифровых технологий в разные

сферы жизни. Это требуется для повышения качества и развития экономики. Цифровые технологии помогают выполнять рутинные задачи и принимать решения без участия человека.

С цифровизацией образования предполагается, что все учебные и методические материалы педагогов будут переведены в электронный формат или в онлайн-формат. В школах будет создаваться цифровая образовательная среда, в которую подобные материалы будут размещать педагоги, и любой ученик сможет использовать их в любое удобное для себя время для самостоятельного изучения материала, при этом учителю отводится роль наставника, тьютера, к которому ученик будет обращаться при возникновении сложности усвоения материала.

В образовательных организациях будет создаваться цифровая среда. В процессе обучения задействуются облачные системы (электронные дневники), электронные доски с интерактивным контентом, компьютеры и планшеты. Следует уточнить, что цифровизация образования не предполагает полный переход на дистанционное обучение, а предлагает наряду с традиционными методами, приемами и средствами обучения использовать активные методы и интерактивные средства обучения.

Несомненно, должна измениться и подготовка будущих учителей. Задачей вузов в контексте данной проблемы становится подготовка высококонкурентных и компетентных педагогов. Справиться с данной задачей поможет оборудование технопарков педагогических компетенций и методические рекомендации по его использованию в учебном процессе.

В настоящее время в российских высших учебных заведениях, в том числе и в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», в рамках проекта «Учитель будущего поколения России» при поддержке Министерства просвещения РФ открываются технопарки универсальных педагогических компетенций, которые состоят из различных лабораторий, оборудование которых целесообразно использовать в проектной деятельности по генетике, робототехнике, физике и альтернативной энергетике, биологии и химии и др. С помощью данного оборудования появляется возможность повысить эффективность образовательного процесса. Кроме того, технопарк предусматривает создание на базе педагогических вузов в регионах современной образовательной практико-ориентированной среды для обучения студентов и повышения квалификации педагогов [1].

Технопарк ШГПУ оснащен новейшим высокотехнологичным оборудованием, связанным с химией, биологией, физикой, информатикой и робототехникой. На данный момент различного рода работу с оборудованием совершают студенты и преподаватели данного учебного заведения [2].

В рамках данной статьи рассмотрим оборудование технопарка универсальных педагогических компетенций ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», которое позволит будущим учителям активно внедриться в процесс цифровизации образования. Следует отметить, что рамки статьи не позволят рассмотреть все оборудование, поэтому остановимся на лаборатории виртуальной и дополненной реальности и интерактивном анатомическом столе «Пирогов».

*Лаборатория виртуальной и дополненной реальности (VR/AR-технология)*

Оборудование данной лаборатории предназначено для улучшения качества погружений в виртуальную реальность с помощью специальных очков, а система позиционного трекинга позволяет улавливать изменение положения тела пользователя и мгновенно реагировать изменением картинки в этих очках.

VR-технология, или технология виртуальной реальности, позволяет с помощью специализированных устройств погрузить человека в виртуальный мир. Многие студенты и школьники, а порой и взрослое люди знакомы с данной технологией, так как в настоящее время она активно развивается на рынках развлечений. При надевании шлемов или очков виртуальной реальности происходит перенос человека в такую среду, которая не только окружает его, но и полностью и естественно реагирует на все его действия. Новый искусственный мир передается человеку через его ощущения: зрение, слух, осязание.

Технология дополненной реальности, AR-технология, интегрирует информацию с объектами реального мира в форме текста, компьютерной графики, аудио и иных представлений в режиме реального времени [3]. Информация предоставляется пользователю с использованием специального оборудования. Данная технология позволяет расширить пользовательское взаимодействие с окружающей средой.

В технопарке ШГПУ данная лаборатория оснащена следующим оборудованием: шлем виртуальной реальности и два контроллера для взаимодействия с объектами в виртуальной реальности. Такое оборудование позволит погрузиться в интерактив-

ный мир с эффектом присутствия человека в нем. Кроме шлемов виртуальной реальности в обучении также можно использовать и очки дополненной реальности, которые позволяют дополнить привычную нам реальность частичками виртуального мира. Обучение через присутствие ученика в виртуальной среде позволяет обучаемому изучить наглядно и интерактивно те процессы, с которыми он не мог взаимодействовать в обычной жизни.

Лабораторию виртуальной и дополненной реальности можно использовать при обучении истории, физике, биологии, информатике, технологии, географии и др. Виртуальные экскурсии на уроках истории или географии помогут активизировать знания учащихся, а различные виртуальные тренажеры помогут получить практические навыки. Обучение в образовательных учреждениях любого уровня с помощью технологий виртуальной реальности позволяет наглядно и эффективно объяснять теоретический материал, а визуальная информация закрепит полученные знания.

Внедрение VR/AR-технологий в образовательный процесс позволит учителям использовать активные методы обучения, создавать визуальный контент к изучаемым дисциплинам и дополнить обучающие программы интерактивными дидактическими материалами.

Все это, несомненно, приведет к повышению эффективности обучения, в том числе и в дистанционном формате. С помощью такого оборудования студенты и школьники смогут освоить множество различных дисциплин.

Рассмотрим преимущества использования технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательных учреждениях.

Во-первых, повышается восприятие получаемой информации, так как человек запоминает информацию лучше, если в ее восприятии принимают участие все органы чувств. Во-вторых, у обучающихся повышается мотивация к обучению, так как цифровое пространство для современных школьников является знакомой средой, они привыкли получать информацию через гаджеты. В-третьих, у педагога появляется возможность, используя VR/AR-технологии на уроке, сделать процесс обучения более эффективным, наглядные методы объяснения материала повысят активность учащихся на уроке. В-четвертых, технологию виртуальной и дополненной реальности можно использовать при дистанционном обучении. Ученик, по каким-либо причинам пропустивший занятия, сможет

с «виртуальным учителем», например, провести опыты, выполнить домашнее задание и пр. А для изучения нового материала, благодаря данным технологиям, ученик может воспользоваться электронной библиотекой, в которой учебники заменяются маленькими карточками с QR-кодом [4].

При внедрении VR/AR-технологий в учебный процесс у педагога появятся разные способы организации уроков.

Первый способ – ученик выступает в роли потребителя, т.е. просто использует предлагаемое учителем оборудование для решения конкретных задач.

Второй способ – ученик выступает в роли создателя. Он может создавать свои проекты, но для этого ему следует заняться изучением программирования, и уже на основе своих знаний он создаст учебный проект – долговременный процесс и может охватывать не один год обучения.

Для того чтобы использовать VR/AR-технологии в учебном процессе, педагогам образовательных организаций также необходимо повысить свой уровень подготовки, что возможно сделать с помощью соответствующих курсов повышения квалификации, после которых они смогут создавать мини-уроки в виртуальной реальности на специальных платформах [5].

*Интерактивный анатомический стол «Пирогов».*

Данное оборудование представляет собой интерактивный обучающий программный продукт и предусмотрено для изучения естественнонаучных дисциплин. Интерактивный стол оснащен программным обеспечением, в которое входит большое количество 3D-моделей как здоровых органов человека натуральной величины, цвета и вида, так и с патологиями.

Все модели демонстрируются в натуральную величину, а высокое расширение экрана позволяет рассмотреть все в подробных деталях.

В комплект данного аппаратно-программного комплекса входит анатомический атлас с подробным и интерактивным содержанием. Он содержит более 4000 3D-объектов и постоянно пополняется. Основной функцией атласа является детализация, что дает возможность рассмотреть организм как в целом, так и его мельчайшие анатомические детали. Кроме того, в атлас включены реалистичные текстуры. Каждый образец биоматериала получен путем сканирования реальных фотографий, что обеспечивает их реалистичность.

Рассмотрим дидактические возможности интерактивного стола. Интерактивный

комплекс имеет несколько режимов использования, рассмотрим их более подробно.

В режиме «Просмотр» студенты получают возможность рассмотреть человеческое тело в натуральную величину, запустить встроенную в программное обеспечение справочную информацию, которая появляется в качестве диалоговых окон, выраженных в виде подсказок с названием и описанием объектов.

Режим «Сравнение» представляет собой базу типовых патологий и позволяет проводить сравнение парных органов, нормы и патологии, а также сравнивать различные патологии между собой. Для объектов, которые выбираются для сравнения, можно запустить справочную информацию.

Режим «Диагностика» целесообразно использовать при проведении диагностики и изучении полученных данных.

Режим «Проверка знаний» направлен на создание тестовых заданий по изучаемым темам, при этом педагоги имеют возможность создавать собственные контрольные материалы с привязкой на какую-либо 3D-модель человека. Студенты же при выполнении тестовых заданий в качестве ответа также должны использовать анатомические 3D-объекты, комментируя выбранный правильный объект модели.

Если определять сферы применения интерактивного анатомического стола «Пирогов», то наука анатомия – одна из основных. Как показывает практика, это одна из самых сложных наук, но учебного материала по ней всегда мало. С помощью интерактивного стола обучение анатомии будет эффективным и качественным.

Рассмотрим формы организации обучения на занятии с использованием стола «Пирогов». Целесообразно использовать такое оборудование на практических занятиях при организации групповой работы. Обучающимся дается задание, которое они выполняют при использовании интерактивного стола как симулятора работы с биологическим материалом, например цифровое препарирование. При таком взаимодействии происходит эффективное применение 3D атласа.

При дистанционном обучении работа с интерактивным столом может осуществляться через сеть Интернет, при этом будет происходить демонстрация дидактического материала тех ресурсов, которые заложены в память оборудования. Также можно к интерактивному столу подключить переносное устройство памяти и демонстрировать любые цифровые образовательные ресурсы обучающимся через сеть Интернет.

Система «Пирогов» является отличным инструментом для изучения биологии, физиологии студентами на педагогических направлениях подготовки, так как только на 3D-модели человека студенты педагогических вузов смогут детально рассмотреть органы человека, сравнить здоровые органы и их патологии.

В технопарке универсальных педагогических компетенций ШГПУ интерактивный анатомический стол «Пирогов» используется в обучении студентов педагогического образования естественнонаучного направления. Умение работать со столом «Пирогов» поможет в освоении учебного материала и в дальнейшем на производственной практике, где студенты смогут применять полученные знания в изучении общего плана строения человека, основных систем и органов. Работа с реалистичными 3D-моделями дает возможность студентам получить ценный опыт, который невозможно приобрести каким-либо другим способом.

В заключение хочется отметить, что в настоящее время в связи с развитием информационных и интернет-технологий, переходом общества в цифровую среду перед высшими учебными заведениями возникают вопросы, как организовать процесс обучения будущих учителей, чтобы на выходе из учебного заведения они были конкурентоспособными, готовыми к развитию личностного роста и повышению своей профессиональной компетентности, и какие средства обучения при этом использовать. Ответ очевиден, все оборудование технопарка универсальных педагогических компетенций, в том числе и интерактивный анатомический стол «Пирогов» и оборудование

лаборатории виртуальной и дополненной реальности, открывают как перед студентами, так и перед педагогами перспективы для саморазвития в профессиональной сфере, а учащимся общеобразовательных учреждений – возможность вплотную соприкоснуться с тем, с чем реальной жизни, очевидно, никогда они бы не столкнулись.

С помощью современных цифровых технологий появляется возможность создания цифровой образовательной среды, целью которой – улучшить образовательный процесс, сделать его более эффективным, повысить мотивацию учащихся к изучаемым предметам, обучить школьника цифровой грамотности и взаимодействию с интерфейсами, что является весьма актуальным для сферы образования.

#### Список литературы

1. Соколов А.В. Технопарки в сфере высоких технологий // Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации 27 апреля 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://minsvyaz.ru/ru/activity/directions/445/> (дата обращения: 08.10.2022).
2. Положение о технопарке универсальных педагогических компетенций Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» от 27.01.22 [Электронный ресурс]. URL: [https://shgpi.edu.ru/files/official/2022/02/01/polojenie\\_o\\_tehnoparke.pdf](https://shgpi.edu.ru/files/official/2022/02/01/polojenie_o_tehnoparke.pdf) (дата обращения: 08.10.2022).
3. Уваров А.Ю. Технология виртуальной реальности в образовании // Наука и школа. 2018. № 4. С. 108–113.
4. Савин А.В., Злобина С.Н., Елисеева Е.В., Зверев А.В., Кузнецова О.Н. Современные подходы к проектированию информационно-образовательного пространства // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 53–4. С. 207–214.
5. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат; под ред. Е.С. Полат. 3-е изд. М.: Юрайт, 2022. 392 с.

УДК 378.1

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Етерскова К.М.

*ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет»*

*Министерства здравоохранения Российской Федерации, Волгоград,*

*e-mail: christina.31@yandex.ru*

В данной статье рассматривается использование технологии проблемного обучения в процессе преподавания химии в высшей школе, объясняются такие термины, как «педагогическая технология», «проблемное обучение», «системно-деятельностный подход», «интеллектуальная компетентность студента», отличие педагогической методики от педагогической технологии. Раскрывается, какие именно педагогические технологии применяются на занятиях по химии в высшей школе. Отмечается особое значение технологии проблемного обучения на занятиях по химии в высшей школе по сравнению с другими существующими педагогическими технологиями. А также подчеркивается необходимость внедрения проблемного обучения с целью не только повышения усвоения большого объема информации на занятиях по химии в высшей школе, но еще и самостоятельности студентов при решении поставленных задач и повышения готовности применить полученные знания на практике, установить причинно-следственные связи между прошлой и новой темами. Приведены примеры применения различных педагогических технологий в процессе преподавания дисциплины «Химия» в высшей школе. Исследована эффективность применения преподавателем высшей школы технологии проблемного обучения среди студентов первого курса в первом семестре обучения на примере освоения конкретной темы «Гетероциклические соединения» и проведена оценка уровня владения данной темой.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, проблемное обучение, преподавание, химия, гетероциклы, интеллектуальная компетентность, системно-деятельностный подход

## PROBLEM LEARNING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING CHEMISTRY IN HIGH SCHOOL

Eterskova K.M.

*Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Volgograd,*

*e-mail: christina.31@yandex.ru*

This article discusses the use of problem-based learning technology in the process of teaching chemistry in high school, discusses such terms as “pedagogical technology”, “problem-based learning”, “system-activity approach”, “intellectual competence of the student”, the difference between pedagogical methodology and pedagogical technology. It reveals exactly which pedagogical technologies are used in chemistry classes at higher school. The special importance of the technology of problem-based learning in chemistry classes in high school is noted in comparison with other existing pedagogical technologies. It also emphasizes the need to introduce problem-based learning in order not only to increase the assimilation of a large amount of information in chemistry classes at higher school, but also the independence of students in solving tasks and increasing their willingness to apply the knowledge gained in practice, to establish cause-and-effect relationships between past and new topics. Examples of the use of various pedagogical technologies in the process of teaching the discipline “Chemistry” in higher school are given. The effectiveness of the use of problem-based learning technology by a higher school teacher among 1st-year students in the 1st semester of training is investigated by the example of mastering a specific topic “Heterocyclic compounds” and an assessment of the level of proficiency in this topic is carried out.

**Keywords:** pedagogical technology, problem-based learning, teaching, chemistry, heterocycles, intellectual competence, system-activity approach

В настоящее время приоритетным направлением обучения выбрано личностно-ориентированное обучение, когда деятельность преподавателя высшей школы направлена на развитие индивидуальных способностей студента. Для достижения этой цели преподавателю необходимо применять системно-деятельностный подход – организовать процесс такого обучения, в котором главное место будет отводиться активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности студента. Для достижения этой цели преподаватель использует

различные методики и технологии, его задача – правильно их выбрать для конкретной педагогической ситуации. Понятие «методика» близко к понятию «технология», поскольку одной из основных целей реализации методики является определение факторов, позволяющих осуществить выбор технологии, соответствующей конкретным задачам обучения [1, с. 249, 250].

Интеллектуальная компетентность студента – это его способность к выполнению мыслительных операций, которая является личностной характеристикой студента, раскрывает накопленные знания, умения обу-

чающегося в организации данного вида деятельности, владение способами решения учебно-познавательных задач, опытом самостоятельной познавательной деятельности.

Проблема выбора преподавателем педагогической технологии особенно актуальна в последние десятилетия, в том числе и для преподавателя высшей школы. Ряд исследователей (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов и др.) трактуют понятие «технология образовательная (педагогическая)» как проект последовательно выполняемой деятельности педагога и обучающихся, нацеленной на достижение целей образования и гарантирующей достижение прогнозируемых результатов [2, с. 418].

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям – критериям технологичности, которыми являются: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [3, с. 234]. Отечественное высшее образование в рамках компетентностно-ориентированной парадигмы отражает переход от «знаниевой» к деятельностно-компетентностной образовательной модели, которая является инновационным ресурсом развития общества. Целью совершенствования обучения химии в высшей школе является достижение высокого качества образования, которое отличается фундаментальностью, соответствием актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В связи с этим актуальны разработка и реализация инновационных методик обучения химии в высшей школе [4, с. 4]. Химия в высшей школе – это очень «многогранная» дисциплина, охватывающая несколько разделов: общая, неорганическая, органическая, физическая, аналитическая, коллоидная, химия биогенных элементов. Задача преподавателя – правильно подать этот материал, помочь студентам усвоить его так, чтобы в будущем они сумели его самостоятельно применять, усложняется этой многогранностью дисциплины. Поэтому необходимо уделить особое внимание выбору педагогической технологии в процессе обучения химии в высшей школе.

Цель исследования – совершенствование учебной деятельности в высшей школе на занятиях по дисциплине «Химия» с помощью применения технологии проблемного обучения.

#### Материалы и методы исследования

Рассмотрим процесс применения технологии проблемного обучения в процессе преподавания химии в высшей школе.

Дисциплина «Химия» изучается студентами большинства направлений нашего вуза на первом курсе в первом семестре обучения.

Задачей курса общей химии является создание теоретического фундамента для последующего изучения всех других естественнонаучных и специальных дисциплин, предусмотренных учебным планом подготовки студентов медицинских специальностей.

Выборка для исследования – 16 учащихся первого курса медицинской специальности, которые изучают дисциплину «Химия» естественнонаучного профиля. Применяемая педагогическая технология – технология проблемного обучения.

Гипотеза: усвояемость студентами предлагаемой темы повысится при применении технологии проблемного обучения. Проверка гипотезы осуществлялась посредством устного опроса по конкретной теме «Гетероциклические соединения» и оценки уровня владения темой по табл. 1.

Таблица 1

Критерии оценки уровня владения темой «Гетероциклические соединения»

Уровень	Критерий оценки
Удовлетворительный	Студент отвечает верно, но односложно, не ссылаясь на предыдущие темы
Хороший	Студент отвечает верно, развернуто, ссылаясь на предыдущие темы, но помнит их не полностью или наблюдаются нарушения причинно-следственных связей между прошлой и новой темами в ответе
Отличный	Студент отвечает верно, развернуто, отлично помнит предыдущие темы и устанавливает причинно-следственные связи между прошлой и новой темами без ошибок

Различают следующие педагогические технологии:

- проектно-исследовательская;
- информационная и коммуникационная технология (ИКТ);
- технология проблемного обучения;
- игровая технология;
- технология диалогового взаимодействия;
- технология развития критического мышления;
- здоровьесберегающая технология;
- технология организации самостоятельной деятельности студентов.

Исходя из собственного опыта, мы приходим к выводу, что педагогические

технологии могут комбинироваться и чередоваться в процессе преподавания дисциплины «Химия».

Процесс обучения химии в вузе не протекает без применения проектно-исследовательской технологии. Так, студенты обязаны выполнить семестровую работу в течение одного семестра, что является своего рода проектом или исследованием. Также многие студенты ежегодно занимаются научной работой в процессе обучения в вузе, за каждым таким студентом закреплен научный руководитель, помогающий им в процессе проектно-исследовательской деятельности.

Также в современном мире в сфере образования широко используются компьютерные технологии. Они вызывают повышенный интерес в педагогической науке. Большой вклад в решение проблемы компьютерной технологии обучения внесли российские и зарубежные ученые Г.Р. Громов, В.И. Гриценко, В.Ф. Шолохович, О.И. Агапова, О.А. Кривошеев, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов, Б. Хантер [5, с. 80].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей. Преподаватель высшей школы может применять различные образовательные средства ИКТ при подготовке к занятию по химии, при объяснении нового материала, для закрепления усвоенных знаний, в процессе контроля качества знаний, для организации самостоятельного изучения обучающимися дополнительного материала и т.д. На сегодняшний день компьютерные тесты и тестовые задания активно применяются в процессе обучения химии в высшей школе для осуществления различных видов контроля и оценки знаний.

Также применяется и технология диалогового взаимодействия. Формирование интеллектуальной компетентности учащегося было бы сильно затруднено без диалога с преподавателем дисциплины.

Применяется на занятиях по химии в высшей школе и технология развития критического мышления. Ее цель состоит в развитии мыслительных навыков, которые необходимы студентам в их дальнейшей жизни. Это умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, выделять главное и второстепенное, анализировать различные стороны явлений.

Безусловно, в процессе обучения химии в высшей школе применяется и техноло-

гия организации самостоятельной работы студента, которая может быть рассмотрена в двух смыслах [6, с. 12]: в широком смысле технология – это описание этапов деятельности преподавателя и обучающегося; в узком смысле – это технология деятельности обучающегося. Студент самостоятельно (или с помощью преподавателя) ставит цель и задачи своей деятельности, выбирает приемы и виды действий, самоконтроля, учета достижений и выполняет коррекцию собственной работы на основе рефлексии [7, с. 148]. Доказательством применения данной педагогической технологии служит тот факт, что студенты регулярно выполняют домашние задания по дисциплине «Химия», самостоятельно изучают электронные ресурсы и необходимые книги, учебные пособия, выполняют множество самостоятельных работ во время аудиторной и внеаудиторной работы.

Здоровьесберегающая технология активно применяется на занятиях по химии в высшей школе. Безусловно, данная педагогическая технология крайне необходима в процессе обучения химии, так как студенты во время изучения дисциплины «Химия» регулярно выполняют лабораторные работы, связанные с использованием различных химических реактивов, порой токсичных. Поэтому все студенты обязательно проходят инструктаж по технике безопасности в лаборатории. Без этого ни один студент не может приступить к изучению дисциплины «Химия».

Менее активно, по сравнению со школой, в вузах применяется игровая технология на занятиях по химии.

Перейдем к технологии проблемного обучения в процессе преподавания химии в высшей школе, которой уделим особое внимание. Технология проблемного обучения – это такая система обучения, в которой преподаватель на занятии предлагает проблемную ситуацию, а учащиеся самостоятельно ее разрешают. Методика помогает творческому овладению знаниями и развитию мыслительных способностей.

Различают три основных вида проблемного обучения (табл. 2).

Студенты первого курса в ходе изучения дисциплины «Химия» освоили такие темы, как «Взаимное влияние атомов в молекуле», в частности индуктивный и мезомерный эффекты, «Ароматические соединения, критерии ароматичности», «Реакции по механизму электрофильного замещения». При изучении прошлых тем преподаватель также применял технологию проблемного обучения. Вид проблемного обучения – «Проблема» (табл. 2, п. 1).

Таблица 2

Виды проблемного обучения

№ п/п	Название вида	Пояснение
1	Проблема	Преподаватель предлагает учащимся задачу или вопрос, на который они не знают ответа, но у них есть базовые знания или способности для самостоятельного поиска. Такие проблемные ситуации должны быть понятны возрасту обучающихся, должны соответствовать их опыту и должны быть основаны на реальном материале
2	Теоретическое исследование	Студенты решают теоретическую учебную проблему и тем самым приходят к открытию нового для них правила, закона, теоремы
3	Поиск практического решения	Студенты ищут способ применения известного знания в новой ситуации. Обычно это происходит в формате решения практических заданий на лабораторных занятиях

В ходе изучения темы «Гетероциклические соединения» преподаватель моделирует проблему.

– Преподаватель моделирует проблему № 1: «Являются ли пиррол, тиофен и фуран ароматическими соединениями? Какие доказательства их ароматичности вы можете привести?»

В ответ на этот вопрос студенты вспоминают правило Хюккеля и другие критерии ароматичности из ранее пройденной темы. Приводят доказательства ароматичности данных соединений, изображая строение молекул и то, сколько электронов гетероатом поставляет в систему сопряжения кольца.

– Преподаватель моделирует проблему № 2: «Почему пиррол является  $\pi$ -избыточной (суперароматической) системой?»

Здесь студенты вспоминают, сколько электронов атом азота поставляет в систему сопряжения кольца, и отвечают на поставленный вопрос: «На пять атомов цикла приходится шесть электронов. Именно поэтому гетероциклическое соединение пиррол и называется  $\pi$ -избыточной (суперароматической) системой».

– Преподаватель моделирует проблему № 3: «Почему пиррол вступает в реакции электрофильного замещения легче, чем бензол?»

Чтобы ответить на этот вопрос, студенты должны вспомнить ранее пройденную тему «Взаимное влияние атомов в молекуле». Атом азота имеет пару электронов, которую поставляет в систему сопряжения кольца, и проявляет положительный мезомерный эффект, тем самым повышая электронную плотность в цикле. И студенты отвечают на вопрос следующее: «Пиррол значительно активнее бензола в реакциях электрофильного замещения, потому что атом азота, предоставляя в систему со-

пряжения два электрона (+M-эффект), повышает электронную плотность в цикле».

**Результаты исследования и их обсуждение**

Результаты оценки уровня владения темой «Гетероциклические соединения» представлены в табл. 3.

Таблица 3

Оценка уровня владения темой «Гетероциклические соединения»

Уровень	Число человек	Число в %
Удовлетворительный	4	25,00
Хороший	7	43,75
Отличный	5	31,25
	Итого: 16 человек (100%)	Итого: 100%

При изучении предыдущих тем «Взаимное влияние атомов в молекуле», в частности индуктивный и мезомерный эффекты, «Ароматические соединения, критерии ароматичности», «Реакции по механизму электрофильного замещения» преподаватель также применял технологию проблемного обучения. Вследствие этого больше всего студентов (43,75%) демонстрируют хороший уровень владения темой, 25% студентов продемонстрировали удовлетворительный уровень владения темой, 31,25% – отличный уровень владения темой.

Большинство студентов сумели продемонстрировать хороший уровень владения новой темой, потому что в созданной преподавателем проблемной ситуации смогли установить причинно-следственную связь

между прошлыми темами и новой, обосновать и выдвинуть новые умозаключения на основании уже известных им фактов. В процессе внутреннего поиска учащиеся смогли осознать проблему, выявить противоречия, содержащиеся в вопросе, проанализировать известные ранее явления, сопоставить их с новыми данными и прийти к правильному ответу.

### Заключение

Применение технологии проблемного обучения в процессе преподавания химии в высшей школе позволяет повысить усвояемость студентами конкретной темы, а также усовершенствовать навык самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи между прошлой и новой темами по дисциплине «Химия».

### Список литературы

1. Пак М.С. Теория и методика обучения химии: учебник для вузов. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. 306 с.
2. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
3. Мелешко О.П., Кипселиди Ю.Г. Понятие и формы педагогической технологии // Проблемы в российском законодательстве. 2017. № 1. С. 234–238.
4. Чуйкова Н.А. Инновационные методики обучения химии в вузе // Современное педагогическое образование. 2019. № 1. С. 38–40.
5. Петухова Е.И. Информационные технологии в образовании // Успехи современного естествознания. 2013. № 10. С. 80–81.
6. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Народное образование, 1998. 75 с.
7. Томина Н.А., Султанова Т.А. Технология организации самостоятельной работы студентов колледжа // Молодой ученый. 2018. № 2 (188). С. 148–150.

УДК 378.046.4

## ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ПРИ АККРЕДИТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Санникова А.В., Шангареева З.А., Викторов В.В.

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет», Уфа,  
e-mail: sannikovanna@yandex.ru

Коммуникативные компетенции являются важной составляющей профессиональной деятельности врача. Использование Калгари-Кембриджской модели медицинской консультации в рамках объективного структурированного клинического экзамена при аккредитации медицинских работников позволяет в наглядной форме составить представление о навыках профессионального общения специалиста, проходящего аккредитацию. В статье представлены результаты оценки сформированности коммуникативных навыков выпускников медицинского университета преподавателями, выступающими в роли стандартизированного пациента, при прохождении станций «Сбор жалоб и анамнеза» и «Консультирование» первичной и первичной специализированной аккредитации по специальности «Педиатрия». При демонстрации навыков профессионального общения выпускниками медицинского университета на коммуникативных станциях второго этапа первичной и первичной специализированной аккредитации выявлено следующее: наибольшие трудности у аккредитуемых вызывала демонстрация установления контакта с пациентом в начале консультации, навыков активного слушания, резюмирования и обобщения, скрининга жалоб пациента, обозначения характера консультации, определения исходного уровня информированности и запроса на информацию пациента. В целом аккредитуемые показали хорошие результаты и готовность к работе в системе практического здравоохранения. Полученный опыт наблюдения необходимо учитывать преподавателям при подготовке к аккредитации выпускников медицинского университета.

**Ключевые слова:** педиатрия, первичная аккредитация, первичная специализированная аккредитация, коммуникативные навыки, Калгари-Кембриджская модель медицинской консультации

## ASSESSMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN THE ACCREDITATION OF GRADUATES OF A MEDICAL UNIVERSITY

Sannikova A.V., Shangareeva Z.A., Viktorov V.V.

Bashkir State Medical University, Ufa, e-mail: sannikovanna@yandex.ru

Communicative competencies are an important component of a doctor's professional activity. The use of the Calgary-Cambridge model of medical consultation in the framework of an objective structured clinical examination for the accreditation of medical professionals allows you to visually get an idea of the skills of professional communication of a specialist undergoing accreditation. The article presents the results of the assessment of the formation of the communicative skills of graduates of the medical university by teachers acting as a standardized patient when passing the stations "Collection of complaints and anamnesis" and "Counseling" of primary and primary specialized accreditation in the specialty "Pediatrics". When demonstrating the skills of professional communication by graduates of the medical university at the communication stations of the second stage of primary and primary specialized accreditation, the following was revealed: the greatest difficulties for the accredited were caused by the demonstration of establishing contact with the patient at the beginning of the consultation, the skills of active listening, summarizing and summarizing, screening patient complaints, indicating the nature of the consultation, determining the initial level of awareness and requesting patient information. In general, the accredited showed good results and readiness to work in the system of practical healthcare. The gained experience of observation should be taken into account by teachers when preparing for accreditation of graduates of a medical university.

**Keywords:** pediatrics, primary accreditation, primary specialized accreditation, communication skills, Calgary-Cambridge model of medical consultation

Коммуникативные компетенции являются неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности специалистов в области медицины. Исследования показывают, что жители большинства стран одинаково часто бывают недовольны системой здравоохранения и качеством медицинской помощи в целом [1–3]. Удовлетворенность деятельностью врача зависит не только от его теоретических знаний, практических навыков, но и от грамотно выстроенных коммуникаций с пациентом, так как владение навыками общения существенно повышает эффективность профессиональной деятельности врача. Навыки профессионального общения в медицине – это то, чем специалист овладевает в ходе своего про-

фессионального развития. При этом изначально присущие конкретному врачу как личности коммуникативные особенности не играют решающей роли: коммуникативная компетентность повышается в ходе профессионального обучения и практики [4]. В последние десятилетия навыки общения все чаще включаются в программу обучения и аттестации медицинских работников. При обучении специалистов в области медицины навыкам профессионального общения используется Калгари-Кембриджская модель медицинской консультации («Calgary-Cambridge Guides»), разработанная специалистами медицинских факультетов Кембриджского университета и университета г. Калгари, Канада [5, 6].

На сегодняшний день оценка коммуникативных навыков активно используется в процессе объективного структурированного клинического экзамена (ОСКЭ) при аккредитации медицинских работников. В перечень станций второго этапа первичной и первичной специализированной аккредитации специалистов включены ситуации «Сбор жалоб и анамнеза» и «Консультирование», предназначенные для оценки навыков коммуникации врача в общении с пациентом. Как показывает практика, число специальностей, для которых предусмотрены станции коммуникативных навыков, увеличивается с каждым годом, что подтверждает необходимость овладения врачами навыками профессионального общения. Наблюдение за прохождением аккредитуемыми коммуникативных станций ОСКЭ как этапа первичной и первичной специализированной аккредитации специалистов в сфере здравоохранения позволяет оценить сформированность коммуникативных навыков врачей, выявить проблемы и трудности прохождения данных станций, что может использоваться преподавателями в процессе обучения.

Цель исследования – выявить трудности прохождения станций коммуникативных навыков выпускниками медицинского университета при прохождении первичной и первичной специализированной аккредитации по специальности «Педиатрия».

#### Материалы и методы исследования

Летом 2022 г. в симуляционно-аккредитационном центре ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России) г. Уфы была проведена первичная аккредитация по 4 специальностям и первичная специализированная аккредитация по 46 специальностям. Коммуникативные навыки врачей (аккредитуемых) оценивались на втором этапе аккредитации специалистов на станциях «Сбор жалоб и анамнеза» при случайном выборе у 25% выпускников педиатрического факультета (первичная аккредитация) и станциях «Сбор жалоб и анамнеза» и «Консультирование» при случайном выборе (50/50%) у всех ординаторов по специальности «Педиатрия» (первичная специализированная аккредитация). Таким образом, субъектом исследования стали 95 выпускников педиатрического факультета и 81 ординатор по специальности «Педиатрия». Прохождение коммуникативных станций предусматривало обязательное участие стандартизированных пациентов

из числа профессорско-преподавательского состава университета, предварительно прошедших обучение по программе «Стандартизированный пациент в аккредитации специалистов здравоохранения» от Методического центра аккредитации специалистов и получивших свидетельство, дающее право работать на станции по коммуникативным навыкам в течение одного года. Оценка коммуникативных навыков аккредитуемых основывалась на собственном опыте преподавателей, выполняющих роль стандартизированного пациента.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Оценка коммуникативных навыков на станциях ОСКЭ проводилась в условиях, максимально приближенных к реальным, что позволило в рамках экзамена составить представление о навыках профессионального общения специалиста, проходящего аккредитацию. Прохождение станций «Сбор жалоб и анамнеза» и «Консультирование» основывалось на Калгари-Кембриджском руководстве по медицинской консультации [5]. Схематическое изображение Калгари-Кембриджской модели медицинской консультации представлено на рис. 1.

Станция «Сбор жалоб и анамнеза» ОСКЭ предусматривала демонстрацию аккредитуемыми навыков профессионального общения с пациентом с целью установления предварительного диагноза, станция «Консультирование» – навыков общения в ситуации разъяснения информации пациенту. Обе станции не предполагали физикальное обследование пациента во время приема [7, 8].

Основными задачами аккредитуемого на начальном этапе консультации были:

1. Установление контакта с пациентом.
2. Прояснение повода для обращения: полного перечня жалоб и вопросов к врачу.
3. Согласование с пациентом содержания консультации.

При прохождении станций «Сбор жалоб и анамнеза» и «Консультирование» в начале консультации аккредитуемому было необходимо продемонстрировать следующие навыки общения:

- приветствие пациента («Здравствуйте!»);
- забота о комфорте пациента («Присаживайтесь, пожалуйста!», «Вам удобно?»);
- представление врача по имени и отчеству («Меня зовут ...»);
- обозначение своей роли («Я Ваш врач ...»);
- уточнение фамилии, имени, отчества пациента и предпочитаемой формы обращения («Назовите Ваши фамилию, имя, отчество», «Как к Вам можно обращаться?»).

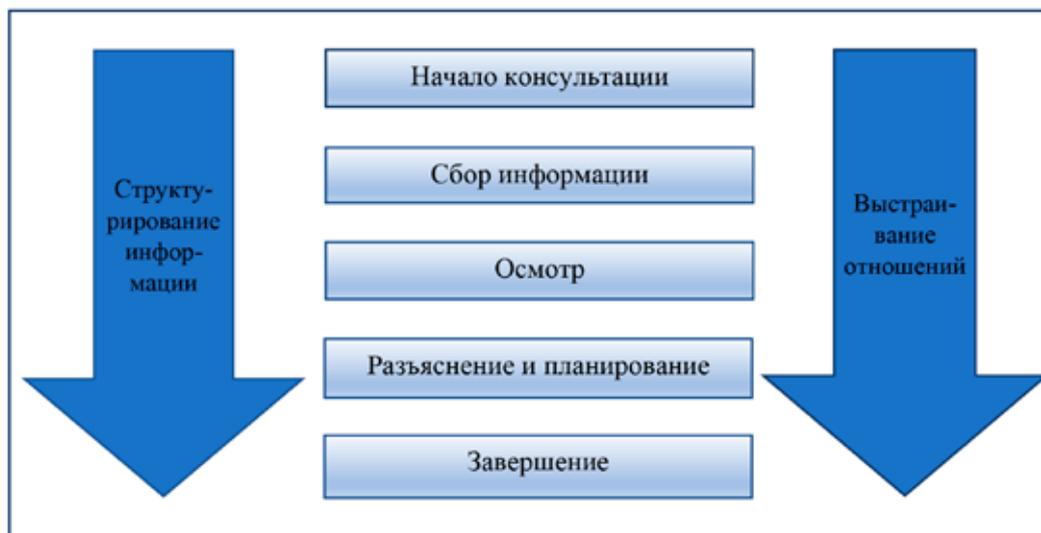


Рис. 1. Калгари-Кембриджская модель медицинской консультации



Рис. 2. Демонстрация аккредитуемыми навыками профессионального общения на станциях «Сбор жалоб и анамнеза» и «Консультирование» в начале консультации (n = 176), %

При этом в процессе общения аккредитуемому было необходимо поддерживать с пациентом регулярный зрительный контакт, желательно находиться в положении сидя, лицом к пациенту.

Демонстрация техники знакомства (установление контакта) показала, что аккредитуемые часто забывали представиться и обозначить свою роль врача. Часть аккредитуемых обращались к пациенту неправильно, не зафиксировав для себя фамилию, имя, отчество пациента и его ребенка, не заботились о комфорте пациента. Однако необходимо отметить, что все аккредитуемые приветствовали пациента («Здравствуйте», «Добрый день» и т.д.), поддерживали с пациентом регулярный зрительный контакт, обращались к пациенту сидя, а не стоя, были обращены к пациенту лицом (не боком и не спиной), демонстрировали эмпатию во время общения (рис. 2).

На станции «Сбор жалоб и анамнеза» при сборе информации (расспросе пациента) аккредитуемому было необходимо выявить все поводы для обращения пациента за консультацией [7], используя следующие приемы коммуникации:

- начало сбора информации с переходом от общих («открытых») вопросов к направленным открытым и закрытым вопросам;
- слушание, не перебивание («золотая минута»);
- резюмирование, обобщение врачом жалоб пациента («Итак, Вас беспокоит...», «Таким образом, у Вас есть жалобы...»);
- скрининг: проверка наличия других проблем и поводов для обращения («Вас еще что-то беспокоит?»);
- регулярный зрительный контакт, фасилитация.

Наибольшие трудности у аккредитуемых при сборе информации вызвала отра-

ботка навыка активного слушания. Часть аккредитуемых перебивали и не контролировали свои ответы. Не всегда аккредитуемые демонстрировали вербальные и невербальные сигналы при взаимодействии с симулированным пациентом, не использовали фасилитацию (подтверждающие слова «Угу», «Ага»). Около 1/5 аккредитуемых не использовали прием сбора информации, такой как скрининг. Значительная часть аккредитуемых не выдерживала паузы и не обобщала жалобы пациента (рис. 3).

Оценка эффективной стратегии сбора информации аккредитуемым с переходом от максимально открытых вопросов («Расскажите подробнее», «Расскажите все по порядку») к направленным открытым («С чем вы связываете состояние ребенка?») и закрытым вопросам («Повышалась ли температура тела?», «Рвоты не было?» и т. д.) показала, что аккредитуемые зачастую нарушали последовательность сбора информации. Начиная с поощрения рассказа обо всех проблемах пациента, выслушав его до конца (определение причины этого визита), неправильно использовали техники открытых и закрытых вопросов, переходя от закрытых к открытым, использовали множественные вопросы. Незначительная часть аккредитуемых не обозначали готовность завершить опрос.

На станции «Консультирование» аккредитуемому было необходимо продемонстрировать следующие коммуникативные навыки:

– обозначение характера консультации («Я хотел бы обсудить с Вами...», «Нам с Вами необходимо обсудить...»);

– определение исходного уровня информированности («Что Вам известно о...?»);

– предоставление запроса на информацию («Вы хотели бы узнать об этом подробнее?»);

– паузы в речи врача;

– разъяснение информации пациенту доступным для него языком;

– улавливание невербальных сигналов (регулярный зрительный контакт);

– обращение к пациенту по имени и отчеству в ходе консультации.

Демонстрация коммуникативных навыков на станции «Консультирование» показала, что зачастую аккредитуемому было сложно обозначить характер консультации. Нередко аккредитуемые не выясняли исходный уровень информированности, не предоставляли запрос на информацию или использовали что-то одно (рис. 4).

Важным моментом общения аккредитуемого с пациентом в ситуации разъяснения информации было предоставить понятную структуру разъяснения: дать план разъяснения («Нам с Вами нужно обсудить...»), обозначать переход от темы к теме («Теперь поговорим о...») и подвести итог («Итак, мы с Вами обсудили...»).

В большинстве случаев аккредитуемые хорошо справлялись с разъяснением информации пациенту, отвечали на вопросы доступным языком, практически не использовали медицинскую терминологию. В процессе общения поддерживали регулярный зрительный контакт, делали паузы в речи, не перебивали пациента. Часть аккредитуемых «забывали» обращаться к пациенту по имени и отчеству.

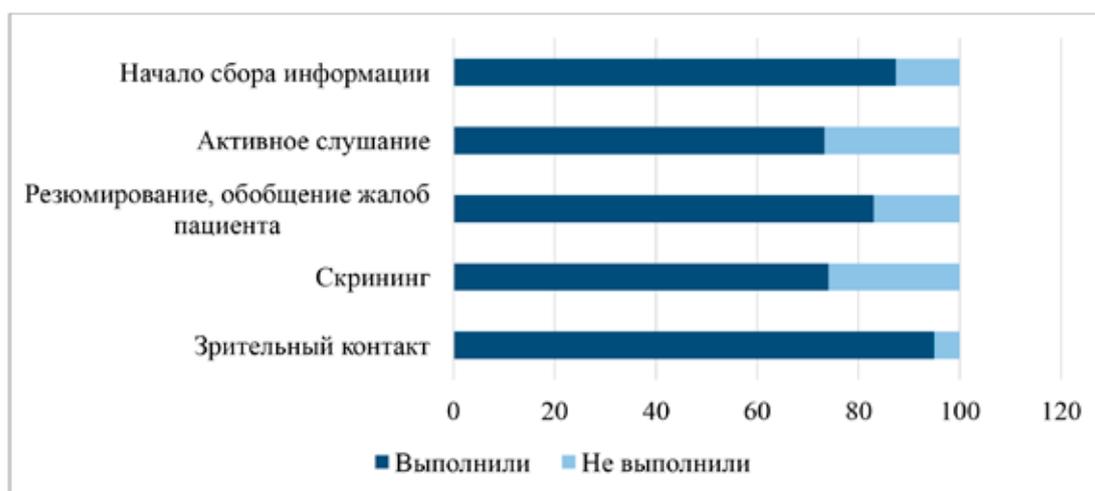


Рис. 3. Демонстрация навыков профессионального общения при сборе информации на станции «Сбор жалоб и анамнеза» (n = 135), %



Рис. 4. Демонстрация навыков профессионального общения при разъяснении информации на станции «Консультирование» (n = 41), %

В целом при прохождении станций ОСКЭ «Сбор жалоб и анамнеза» и «Консультирование» первичной аккредитации и первичной специализированной аккредитации по специальности «Педиатрия» аккредитуемые показали хорошие результаты и готовность к работе в системе практического здравоохранения. Все аккредитуемые успешно прошли второй этап аккредитации и были допущены к третьему этапу.

### Заключение

Таким образом, коммуникативные навыки являются важной составляющей профессиональной деятельности врачей. Использование Калгари-Кембриджской модели медицинской консультации в аккредитации медицинских работников позволяет в наглядной форме продемонстрировать навыки профессионального общения. При демонстрации коммуникативных навыков выпускниками медицинского университета на станциях «Сбор жалоб и анамнеза» и «Консультирование» первичной и первичной специализированной аккредитации по специальности «Педиатрия» выявлены некоторые недочеты и трудности. Наиболее часто аккредитуемые не представлялись и не обозначали свою роль врача, не обращались к пациенту по имени и отчеству, перебивали пациента во время консультации, не обобщали, не резюмировали сказанное пациентом, не обозначали характер консультации и не определяли исходный уровень информированности и запрос на информацию пациента. Полученный опыт проведения аккредитации необходимо использовать преподавателям при подготовке к аккредитации выпускников медицинского университета.

### Список литературы

1. Попов А.А., Теплякова О.В., Дьяченко Е.В., Давыдова Н.С. Стандартизированный пациент как ключевое звено оценки профессиональной пригодности выпускника медицинского вуза: введение в проблему // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2019. Т. 10. № 1. С. 20–27. DOI: 10.24411/2220-8453-2019-11002.
2. Крутий И.А., Молчанова Г.В. Коммуникативные навыки врачей. Тренинг и аттестация // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11. № 3. С. 163–174. DOI: 10.24411/2220-8453-2020-13014.
3. Сонькина А.А., Дьяченко Е.В. Чему учит курс «общение с пациентами»? Диалог экспертов о задачах и содержании обучения врачей навыкам общения // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11. № 3. С. 118–131. DOI: 10.24411/2220-8453-2020-13010.
4. Давыдова Н.С., Дьяченко Е.В., Самойленко Н.В., Серкина А.В. Навыки общения с пациентами: симуляционное обучение и оценка коммуникативных навыков в медицинском вузе: методическое руководство. М.: Общероссийская общественная организация «Российское общество симуляционного обучения в медицине», 2020. 128 с.
5. Дьяченко Е.В., Сизова Ж.М. Оценка навыков общения с пациентом в симулированных условиях при аккредитации медицинских специалистов: организационное и научно-методическое обеспечение, проблемы, направления решений // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2020. Т. 11. № 2. С. 66–79. DOI: 10.24411.
6. Навыки эффективного общения для оказания пациент-ориентированной медицинской помощи: научно-методическое издание / Авт.-сост. Ботгаев Н.А., Горина К.А., Грибков Д.М., Давыдова Н.С., Дьяченко Е.В., Ковтун О.П., Макарович А.Г., Попов А.А., Самойленко Н.В., Серкина А.В., Сизова Ж.М., Сонькина А.А., Теплякова О.В., Чемяков В.П., Чернядьев С.А., Шубина Л.Б., Эрдес С.И. М.: Издательство РОСОМЕД (Российское общество симуляционного обучения в медицине), 2018. 32 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://rosomed.ru/system/documents/files/000/000/102/original/Раздатка-Руководство-поКалгари-Кембриджской-модели.pdf?1528916127> (дата обращения: 07.02.2023).
7. Паспорт экзаменационной станции «Сбор жалоб и анамнеза». Методический центр аккредитации специалистов, 2022. 19 с.
8. Паспорт экзаменационной станции «Консультирование». Методический центр аккредитации специалистов, 2022. 25 с.

## СОСТОЯНИЕ ПОДГОТОВКИ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА В КАЗАХСТАНСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

<sup>1</sup>Билялов Д.Н., <sup>1</sup>Мовкебаева З.А., <sup>2</sup>Дюсенбаева Б.А.,

<sup>3</sup>Дузелбаева А.Б., <sup>3</sup>Хамитова Д.С., <sup>4</sup>Оразаева Г.С.

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы,  
e-mail: zmovkebaewa@mail.ru;

<sup>2</sup>Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева, Петропавловск,  
e-mail: bibigul-68-68@mail.ru;

<sup>3</sup>Павлодарский педагогический университет имени Әлкена Марғұлана, Павлодар;

<sup>4</sup>Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы

В статье исследуется проблема соответствия подготовки специальных педагогов требованиям инклюзивных организаций для эффективного психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. Обосновывается, что происходящие изменения в требованиях к обеспечению общеобразовательных организаций специальными педагогами обуславливают актуальность модернизации их подготовки и нацеливания ее на будущую профессиональную деятельность в общеобразовательных организациях. Целью исследования является изучение проблемы подготовки и обеспечения специальными педагогами процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных (инклюзивных) организациях образования в Республике Казахстан. Авторами выделены существующие проблемы в данном процессе, приведены статистические данные, доказывающие наличие серьезного дефицита профессионально подготовленных специалистов в инклюзивном образовании, проведен анализ основного содержания образовательных программ по специальной педагогике в казахстанских вузах, исследована сущность понятия «инклюзивно ориентированная подготовка специального педагога (дефектолога)», определены некоторые профессиональные компетенции, необходимые для эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. В результате авторами доказывается наличие определенных трудностей в обеспечении специальными педагогами инклюзивных организаций, связанных с традиционной направленностью их подготовки на специальные школы, а также с отсутствием целостной и научно обоснованной модели универсального специалиста, обладающего полным набором совершенно новых профессиональных компетенций: умение конструировать инклюзивную образовательную среду; адаптировать учебно-методические комплексы под особые образовательные возможности детей, имеющих разнообразные нарушения психофизического развития; организовывать продуктивное взаимодействие со специалистами, родителями нормотипичных и «особых» детей, оказывать им необходимую консультативную и методическую помощь и др.

**Ключевые слова:** подготовка, специальный педагог, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями

*Данная статья выполнена в рамках программно-целевого финансирования Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан по теме BR18574162 «Инклюзивно ориентированная подготовка специальных педагогов».*

## THE STATE OF PREPARATION AND PROVISION OF INCLUSIVE PROCESS BY SPECIAL TEACHERS IN KAZAKHSTAN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS

<sup>1</sup>Bilyalov D.N., <sup>1</sup>Movkebaeva Z.A., <sup>2</sup>Dyusenbaeva B.A.,

<sup>3</sup>Duzelbaeva A.B., <sup>3</sup>Khamitova D.S., <sup>4</sup>Orazaeva G.S.

<sup>1</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, e-mail: zmovkebaewa@mail.ru;

<sup>2</sup>North Kazakhstan University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk,  
e-mail: bibigul-68-68@mail.ru;

<sup>3</sup>Pavlodar Pedagogical University named after Alken Margulan, Pavlodar;

<sup>4</sup>Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty

The article examines the problem of compliance of the training of special teachers with the requirements of inclusive organizations for effective psychological and pedagogical support of children with disabilities. It is proved that the ongoing changes in the requirements for providing general education organizations with special teachers determine the relevance of modernizing their training and targeting it for future professional activity in general education organizations. The purpose of the study is to study the problem of training and providing special teachers with the process of psychological and pedagogical support of children with disabilities in general education (inclusive) educational institutions in the Republic of Kazakhstan. The authors highlight the existing problems in this process, provide statistical data proving the presence of a serious shortage of professionally trained specialists in inclusive education, analyze the main content of educational programs on special pedagogy in Kazakh universities, investigate the essence of the concept of “inclusively oriented training of a special teacher (defectologist)”, identify some professional competencies, necessary for the effective implementation of psychological and pedagogical

support for children with disabilities in inclusive education. As a result, the authors prove the existence of certain difficulties in providing inclusive organizations with special teachers related to the traditional focus of their training on special schools, as well as the lack of a holistic and scientifically based model of a universal specialist with a full set of completely new professional competencies: the ability to design an inclusive educational environment; to adapt educational and methodological complexes to the special educational opportunities of children with various disorders of psychophysical development; to organize productive interaction with specialists, parents of normotypic and "special" children, to provide them with the necessary advisory and methodological assistance, etc.

**Keywords:** training, special teacher, psychological and pedagogical support, children with disabilities, inclusive education

Активное распространение в казахстанском образовании инклюзивных процессов, основная суть которых заключается в обеспечении возможностей для совместного обучения детей с ограниченными возможностями со своими сверстниками, определяет необходимость совершенствования инклюзивно ориентированной подготовки всех педагогов и специалистов. Необходимость внедрения и совершенствования такой подготовки обусловлена значительным количеством трудностей, с которыми стали сталкиваться педагоги, в том числе и специальные (дефектологи), в процессе обучения и развития детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: при организации режима учебных уроков и коррекционно-развивающих занятий, в процессе установления междисциплинарного взаимодействия, а также коллективной и индивидуальной ответственности в команде психолого-педагогического сопровождения детей, во время оценки их учебных достижений и мониторинга всего психофизического развития, адаптации учебно-методических комплексов к образовательным возможностям детей и др. Указанные трудности, в свою очередь, в значительной степени снижают эффективность процесса включения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс и не способствуют полному удовлетворению их особых образовательных потребностей. Соответственно, задача подготовки специалистов для психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, ключевым из которых является специальный педагог (дефектолог), приобретает важный социальный характер.

Вместе с тем, согласно Всемирному докладу по мониторингу образования «Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: Для всех значит для всех», опубликованному в 2021 г., современные специалисты (специальные педагоги) недостаточно вооружены знаниями и навыками для работы с детьми с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования [1], что обуславливает актуальность

модернизации их подготовки и ориентации ее на будущую профессиональную деятельность в общеобразовательных организациях. Необходимость такой модернизации обусловлена возникновением новых требований к профессиональным компетенциям специальных педагогов в условиях инклюзивного образования, которые зачастую вынуждены работать в общеобразовательных дошкольных и школьных организациях с детьми разного возраста (начальное, среднее и старшее звено) и к тому же с разными категориями детей с ограниченными возможностями (с нарушением слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра и др.), в то время как традиционная подготовка специальных педагогов (дефектологов) в высших учебных заведениях предполагает формирование квалифицированных компетенций для работы с одной категорией детей в зависимости от выбранной специальности (логопедия, олигофренопедагогика, сурдопедагогика, тифлопедагогика и др.). В инклюзивных организациях образования становятся актуальными профессиональные компетенции, которые определяются новыми тенденциями инклюзивного общества, предполагающие организацию продуктивного межличностного общения со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса. В новых обстоятельствах от учителей-дефектологов требуется, помимо исполнения традиционных обязанностей по коррекции различных проблем и активному развитию детей с ограниченными возможностями, организация и проведение деятельности по руководству, координации, регуляции всего инклюзивного процесса, включая и учебную деятельность детей.

В целях эффективной подготовки специальных педагогов (дефектологов) к указанной выше деятельности, а также для преодоления различных трудностей и проблем в процессе инклюзивного образования, целесообразно изучить опыт разных стран, накопивших определенный положительный опыт по реализации различных моделей и систем подготовки специалистов (специальных педагогов) к работе в условиях инклюзивного образования.

Проведенный предварительный анализ ряда современных исследований по данной проблеме свидетельствует о том, что в мире уже сформировались серьезные подходы и разнообразные системы подготовки специальных педагогов для системы специального и инклюзивного образования, общей основной тенденцией и базисом подготовки которых является понимание наличия и ценности разнообразия потребностей всех учащихся. Соответственно, такая подготовка предполагает не акцентирование имеющихся у детей нарушений и, соответственно, их преодоление и «выравнивание развития», а признание уникальности каждого ребенка, его образовательных возможностей и потребностей.

Анализ научно-педагогических исследований для выявления сущности понятия «инклюзивно ориентированная подготовка специального педагога (дефектолога)», свидетельствует о том, что профессиональная подготовка рассматривается в качестве главного фактора успешности педагога в своей педагогической деятельности (Э. Зеер [2], В. Слостенин [4], И. Зимняя [5], Г. Селевко [6], И. Лернер [7], А. Маркова [8] и др.). При этом исследователи (Н. Ипполитова, А. Маркова, Л. Митина и др.) рассматривают профессиональную готовность педагогов в качестве совокупного комплекса профессиональных и личностно значимых качеств, условно выделенных в виде трех основных компонентов – деятельностного, коммуникативного и личностного [9–11].

Относительно вопроса инклюзивно ориентированной подготовки специальных педагогов многие исследователи (И. Хафизуллина, А. Сергеева, Е. Кутепова) сходятся во мнении, что инклюзивная компетентность будущих специальных педагогов представляет собой комплексное образование, включающее в себя ценностно-личностное отношение к каждому ребенку с нарушениями в развитии, умение активно внедрять инклюзивную культуру и транслировать ее в обществе, высокие интеллектуальные, моральные, духовные и технологические умения и навыки разноуровневого обучения, позволяющие организовать эффективное сотрудничество всех специалистов, педагогов, родителей и др., направленные на максимальную реализацию образовательных возможностей детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного обучения [12–14]. Исследователи З. Мовкебаева, А. Дузелбаева, Б. Дюсенбаева безусловно доказывают, что в современных условиях специальному педагогу следует дифференцированно осуществлять подбор коррекционно-развивающих

подходов к детям с различными нарушениями развития в общеобразовательных организациях, гибко реагировать на происходящие изменения в индивидуальном развитии ребенка, организовывать и брать на себя ведущую и ключевую роль в междисциплинарном взаимодействии и многое другое [15, 16].

Подготовка специальных педагогов в новых, инклюзивных условиях предполагает формирование новых профессиональных компетенций, которые включают в себя умение перестраивать, адаптировать и видоизменять свою профессиональную деятельность в зависимости от вида и характера нарушений развития у детей (речи, интеллекта, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, поведения и др.), возраста и типа образовательной, медицинской или социальной организации, в которой находятся дети. Поэтому возникает необходимость анализа современного состояния подготовки специальных педагогов и обеспечения ими инклюзивных организаций, который позволит в последующем разработать современную, инклюзивно ориентированную модель выпускника и неизбежно повлечет за собой изменения образовательных программ по специальной педагогике в казахстанских вузах.

Целью исследования является изучение проблемы подготовки и обеспечения специальными педагогами процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательных (инклюзивных) организациях образования Республики Казахстан.

#### **Материалы и методы исследования**

Материалы и методы, которые использовались в исследовании, заключаются в теоретическом анализе зарубежных и казахстанских научных исследований в целях уточнения сущности содержания понятия «инклюзивно ориентированная подготовка специального педагога (дефектолога)», изучении социологических и статистических источников для определения потребности инклюзивных организаций в профессионально подготовленных специалистах для психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями, анализе представленных в Реестре образовательных программ по подготовке специальных педагогов (дефектологов).

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Согласно официальным статистическим данным [17] за 2021–2022 учебный год в организациях специального образования

(специальные школы, специальные детские сады, психолого-медико-педагогические консультации, реабилитационные центры и кабинеты психолого-педагогической коррекции) в Республике Казахстан трудились 2592 специальных педагога. Значительно большее количество учителей-дефектологов (специальных педагогов) осуществляли профессиональную деятельность в детских садах общего типа / инклюзивных дошкольных организациях – 3219 чел. и в общеобразовательных/инклюзивных школах – 4111 чел. При этом в специальных классах в общеобразовательных школах работало 637 специальных педагогов, из которых: логопедов – 305, олигофренопедагогов – 324, сурдопедагогов – 3 и тифлопедагогов – 5. При этом администрация указанных школ указывает на нехватку 268 специальных педагогов для работы в специальных классах.

Еще более высокий уровень дефицита специальных педагогов для реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями отмечается в общеобразовательных организациях, реализующих обучение детей в условиях полной интеграции, то есть совместного обучения. Данный дефицит составляет 1196 чел. При этом по данным за 2021–2022 учебный год в инклюзивных организациях образования общее количество специальных педагогов составляло 3474 чел., из которых преимущественное количество специалистов составляли логопеды (1739 чел.) и олигофренопедагоги (1707 чел.), в значительно меньшем количестве представлены в этих организациях сурдопедагоги (17 чел.) и тифлопедагоги (1 чел.).

Проведенный анализ статистических данных о количестве работающих в специальных и инклюзивных организациях, а также о наличии потребности инклюзивных детских садов и школ в подготовленных специалистах с инклюзивно ориентированными профессиональными компетенциями свидетельствует о необходимости модернизации их подготовки и формирования у будущих специальных педагогов необходимых компетенций.

С целью определения уровня ориентированности образовательных программ подготовки специальных педагогов (дефектологов) на будущую профессиональную деятельность в инклюзивных (общеобразовательных) организациях, авторами был организован анализ всех представленных в Реестре образовательных программ по данному направлению подготовки. В результате было определено, что в настоящее время в Республике Казахстан подготовка специалистов по образователь-

ной программе 6В01910 «Специальная педагогика»/«Дефектология» осуществляется в четырнадцати вузах. При этом только в одном вузе – Казахском национальном педагогическом университете имени Абая – подготовка специальных педагогов реализуется на всех трех этапах (бакалавриат, магистратура и докторантура). В девяти вузах осуществляется подготовка специалистов на бакалавриате и магистратуре.

Для решения проблемы дефицита педагогических кадров на педагогическую специальность «Специальная педагогика» ежегодно выделяется достаточно большое количество государственных грантов. Так, в 2022–2023 учебном году было выделено 350 грантов на бакалавриате, 150 грантов на магистратуре, 20 грантов для обучения в докторантуре, 60 грантов – на обучение по очной сокращенной форме и на обучение студентов в рамках проекта «Мәңгілік ел жастары – индустрияға!» – 43 государственных гранта.

Проведение качественного анализа содержания подготовки специальных педагогов свидетельствует о недостаточном количестве в модульных образовательных программах учебных дисциплин, подготавливающих будущих специалистов к психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. Наряду с этим было обнаружено, что в условиях академической самостоятельности вузов некоторые вузы при разработке образовательных программ по специальной педагогике делают определенный крен в сторону педагогической, психологической, филологической либо медицинской подготовки, зачастую не соблюдая разумный баланс между всеми этими составляющими. Так, в образовательной программе одного из вузов были обнаружены филологические дисциплины, не имеющие прямого отношения к специальной педагогике («Интегрированное обучение предмета и языка», «Культура речи и коммуникация» и др.). При этом в образовательных программах отмечается недостаточность по-настоящему актуальных учебных дисциплин, подготавливающих будущих специальных педагогов к работе с детьми с часто встречающимися нарушениями (поведенческими, сложными/сочетанными, отсутствием речи у детей и др.). Стоит отметить, что в последние десятилетия наблюдается усложнение различных нарушений у детей. Часто стали встречаться комплексные сочетанные нарушения. Например, у детей с детским церебральным параличом могут наблюдаться дополнительно и серьезные нарушения зре-

ния и слуха. Значительно увеличилось также количество детей с аутизмом.

В связи с определенным изменением видов нарушений у детей с ограниченными возможностями отмечается факт недостаточной готовности специальных педагогов к работе с этими категориями детей. Только часть специальных педагогов, обладающая хорошим практическим опытом и высоким уровнем дефектологических, психологических, медицинских и филологических знаний, может качественно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с разнообразными видами нарушений в инклюзивной организации образования. Вместе с тем специально организованный анализ образовательных программ по направлению подготовки «Специальная педагогика» демонстрирует малое количество или почти полное отсутствие учебных дисциплин, практически подготавливающих будущих учителей-дефектологов к консультативной, методической, адаптационной, коррекционно-развивающей и другой сопровождающей деятельности со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса (детьми, родителями, педагогами, специалистами и др.). Безусловно настораживающим фактом являлась подготовка специальных педагогов во всех казахстанских вузах до настоящего времени преимущественно по традиционным специализациям (олигофренопедагогика, логопедия, сурдопедагогика, тифлопедагогика и др.). Однако в 2022 г. Назарбаев университет в сотрудничестве с Университетом прикладных наук Хаме (НАМК) и Университетом прикладных наук ЯМК (Финляндия) приняли участие в реализации Проекта Всемирного банка по модернизации образования «Программы профессионального развития педагогов». В рамках новой модели начального педагогического образования были разработаны педагогические программы по подготовке эрготерапевтов и специалистов по раннему развитию детей с особыми образовательными потребностями.

### Выводы

На основании анализа зарубежных и казахстанских исследований, статистических данных и анализа образовательных программ по специальной педагогике определяются некоторые изменения и увеличение требований к деятельности специальных педагогов в условиях активного распространения инклюзивного образования. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Современные статистические данные убедительно доказывают наличие серьезного дефицита профессионально подготовленных специалистов – специальных педагогов в инклюзивном образовании.

2. Проведенный анализ основного содержания образовательных программ по специальной педагогике в казахстанских вузах свидетельствует о преимущественной традиционной нацеленности подготовки специалистов на специальные организации образования, что не соответствует новым условиям: активного распространения инклюзивного образования и резкого увеличения количества инклюзивных организаций.

3. Для преодоления существующего дефицита в обеспечении специальными педагогами инклюзивных организаций целесообразно не только увеличивать количество государственных грантов на обучение по данной специальности, но и качественно менять содержание подготовки, обеспечивая соответствие образовательных программ по специальной педагогике современным требованиям республиканского и регионального рынка труда относительно предоставляемых образовательных услуг.

4. Становится необходимой разработка целостной и научно обоснованной модели специалиста в области специальной педагогики, обладающего полным набором совершенно новых профессиональных компетенций: умением конструировать инклюзивную образовательную среду; адаптировать учебно-методические комплексы под особые образовательные возможности детей, имеющих разнообразные нарушения психофизического развития; организовывать продуктивное взаимодействие со специалистами, родителями нормотипичных и «особых» детей, оказывать им необходимую консультативную и методическую помощь и др.

5. Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования должна носить системный характер, обеспечивающий согласованную деятельность по развитию всех ее компонентов (когнитивного, личностного, операционального и др.) при решении профессионально-педагогических задач.

### Список литературы

1. Всемирный доклад по мониторингу образования. Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: Для всех значит для всех. 2021. С. 110–114. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/> (дата обращения: 20.08.2021).
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. М.: НПО «МОДЭК», 2013. 480 с.

3. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. 2013. № 2. С. 6–11.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика. М., 2002. 576 с.
5. Зимняя И.А. Иерархически-компонентная структура воспитательной деятельности. М., 2013. 175 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 2016. 256 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 2015. 186 с.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 2014. 192 с.
9. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патристическому воспитанию учащихся: дис. ... докт. пед. наук. Челябинск, 2014. 383 с.
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2015. 312 с.
11. Митина Л.М. Психологи об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2014. 386 с.
12. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2010. 22 с.
13. Сергеева А.И. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей-логопедов в вузе // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2. (16). С. 21–22.
14. Кутепова Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики // Психологическая наука и образование. 2017. № 1. С. 21–22.
15. Zulfya A. Movkebaeva, Indira A. Oralkanova, Bagdat M. Mazhinov, Aitolkyn B. Beisenova, Oksana G. Belenko Model of Formation for Readiness to Work within Inclusive Education in Teachers. International journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11. No. 11. P. 4680–4689.
16. Дюсенбаева Б.А. Сущность понятия «подготовка специального педагога» в психолого-педагогических исследованиях Казахского национального педагогического университета имени Абая «Педагогика и психология». 2019. № 1 (38). С. 36–41.
17. Справочник. РГУ Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования. Алматы, 2022. 115 с.

## НАУЧНЫЙ ОБЗОР

УДК 159.9.07:37.013.46

## ПОСЛЕДСТВИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ ДЛЯ СВИДЕТЕЛЕЙ

Щербakov В.В.

*Федеральный научно-методический центр в области психологии и педагогики толерантности,  
Москва, e-mail: slavalamet@gmail.com*

В статье анализируется международный опыт исследований свидетелей буллинга. Проблеме травли посвящено много исследований, в том числе подробно изучены последствия травли для жертв и агрессоров. В то же самое время последствия травли для свидетелей остаются малоизучены, несмотря на то, что именно им отведена главная роль в большинстве антибуллинговых программ, как самой многочисленной группе лиц, участвующих в буллинге и способной предотвратить или остановить его. В статье автором ставится цель – обобщить зарубежный исследовательский опыт изучения свидетелей травли и ее последствий для них. Для наглядности данных автором рассматривается возникновение негативных последствий школьной травли для свидетелей, через призму возникающих у них когнитивных искажений, которые в ситуации травли, с одной стороны, выступают защитным механизмом для свидетелей, с другой, напротив – оказывают негативное влияние на свидетелей: когнитивного диссонанса, морального отчуждения ответственности, генерализации, катастрофизации и персонализации. Проанализировав данные, автор приходит к выводу, что школьная травля оказывает краткосрочное, а также долгосрочное негативное влияние на психическое и физическое здоровье свидетелей, а также существенно повышает риск суицидального и самоповреждающего поведения свидетелей, в том числе способствует повышению риска употребления ПАВ.

**Ключевые слова:** буллинг, последствия буллинга, последствия буллинга для свидетеля, свидетель буллинга, травма свидетеля

## CONSEQUENCES OF SCHOOL HARASSING FOR WITNESSES

Scherbakov V.V.

*Federal Scientific and Methodological Center for the Psychology and Pedagogy of Tolerance,  
Moscow, e-mail: slavalamet@gmail.com*

The article analyzes the international experience of bullying witnesses research. Much research has been devoted to the problem of bullying, including the consequences of bullying for victims and aggressors. At the same time, the consequences of bullying for witnesses remain poorly understood, despite the fact that they are assigned the main role in most anti-bullying programs, as the largest group of people involved in bullying and able to prevent or stop it. In our article, we aim to summarize foreign research experience in studying witnesses of bullying and its consequences for them. To illustrate the data, we consider the occurrence of negative consequences of school bullying for witnesses, through the prism of their cognitive distortions, which in a situation of bullying, on the one hand, act as a protective mechanism for witnesses, on the other hand, on the contrary, have a negative impact on witnesses: cognitive dissonance, moral alienation responsibility, generalization, catastrophization and personalization. By analyzing the data, we can see that school bullying has short-term as well as long-term negative effects on the mental and physical health of bystanders, and significantly increases the risk of bystanders' suicidal and self-injurious behavior, including the increased risk of substance use.

**Keywords:** bullying, consequences of bullying, consequences of bullying for a witness, witness of bullying, trauma of a witness

Буллинг (травля) – глобальное явление, которое только в конце XX в. привлекло внимание психологов. С того времени более чем за 30 лет исследования феномена были сформулированы определения и признаки, выявлены отличия травли от других форм агрессии, цели и причины, последствия, а также методы профилактики буллинга и противодействия ему.

Буллинг – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы. Это определение травли, ставшее классическим, к нему немецкий психолог Хорст Каспер, создатель опросника буллинга SMOB, добавляет важный параметр: «у жертвы почти нет шансов своими силами спра-

виться с данной ситуацией». Буллинг – это групповое явление [1]. В ролевой модели буллинга ученые выделяют три основных участника: жертву, агрессора и свидетеля. Последствиям буллинга для жертв и агрессоров посвящено много исследований и в настоящий момент известно, что буллинг вносит вклад в повышение рисков самоповреждающего и суицидального поведения, употребления психоактивных веществ, криминализации. Вовлеченность в ситуацию буллинга негативно отражается на физическом и психическом здоровье, успеваемости и вовлеченности в учебную деятельность, дружеских и супружеских отношениях, трудоустройстве в будущем и финансовом благополучии выросших школьников... [2].

Учитывая огромное количество исследований в зарубежной и отечественной научной литературе на тему последствий травли для жертв и агрессоров травли и недостаток изученности последствий, которые касаются непосредственно свидетелей, авторы решили сосредоточить свою работу именно на последних участниках травли. Это особенно важно в силу того, что, несмотря на малую изученность последствий травли для свидетелей в сравнении с жертвами и агрессорами, именно им отведена главная роль в профилактике и предотвращении травли в большинстве антибуллинговых программ [3].

При этом многие исследователи, изучающие те или иные аспекты школьного буллинга, в своих работах говорят о том, что опыт свидетелей травли требует большего внимания, и подчеркивают важность исследования именно этой роли в ситуации травли [2, 4], но, несмотря на это, роль свидетеля по-прежнему остается мало изучена [1]. Это связано с тем немаловажным фактом, что вред, зачастую физический, нанесенный непосредственно жертвам, очевиден, в то время как психологический и эмоциональный вред от наблюдения травли, полученный свидетелями, заметить сложнее, потому что он часто скрыт от внимания окружающих [5]. Тем не менее свидетели травли составляют подавляющее большинство ее участников, и, по мнению некоторых исследователей, опыт наблюдения за травлей может иметь для них негативные последствия [6–8]. В научной среде также имеются данные о том, что порой даже чаще, чем жертвы, свидетели сообщают о симптомах депрессии, тревоге и страхе незащищенности [9, 10]. Некоторые исследователи и вовсе утверждают, что свидетелей травли следует рассматривать как обычных жертв издевательств [11], потому что дети, погруженные в образовательный процесс на протяжении многих лет, ожидают на выходе столкнуться с процессами и отношениями, аналогичными тем, что были в школе [12], и существует вероятность того, что наблюдение за травмирующими событиями может исказить их восприятие себя и мира в негативную сторону [13].

Имея в виду перечисленные наблюдения, а именно важность деятельного участия свидетелей в ситуации травли, как главных субъектов ее профилактики и предотвращения, а также малую изученность последствий травли для свидетелей вкупе с непосредственной вероятностью негативного влияния травли на их психиче-

ское и физическое здоровье, авторы ставят перед собой главную исследовательскую цель – обобщить данные зарубежных работ в области исследования свидетелей травли и систематизировать их для дальнейших исследований роли свидетеля российскими учеными. Авторы данной работы делают акцент на работах зарубежных авторов ввиду того, что данных в российской научной литературе, освещающих последствия травли для свидетелей, крайне мало.

В нашей работе для наглядности авторами будет рассматриваться возникновение негативных последствий травли для свидетелей через когнитивные искажения, которые в эпизодах травли приобретают для свидетелей характер психологической защиты, т.е., с одной стороны, защищают свидетелей от неблагоприятных воздействий травли, с другой, наоборот, оказывают краткосрочное и долгосрочное негативное влияние на психическое здоровье. В нашей обзорной статье исследователями будут рассмотрены когнитивный диссонанс, моральное отчуждение ответственности, персонализация, катастрофизация и генерализация.

#### **Материалы и методы исследования**

С целью изучения последствий травли для свидетелей, авторами были отобраны зарубежные рецензируемые систематические обзоры, метаанализы и научные статьи по ключевым словам: bullying, consequences of bullying, consequences of bullying for a witness, witness of bullying, trauma of a witness. Был проведен анализ современных научных исследований в области буллинга.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

*Когнитивный диссонанс.* Первое, с чем сталкиваются свидетели в ситуации травли, это состояние когнитивного диссонанса. Так или иначе, вне зависимости от направленности личности, перед свидетелями встает выбор, как поступить в ситуации буллинга? Защитить жертву, встав на ее сторону, или просто перестать смеяться над шутками агрессора. Попытайтесь проигнорировать травлю, делая вид, что ничего не происходит, или поддержать агрессора? Независимо от того, какую позицию в ситуации травли займет свидетель, так или иначе он столкнется с явлением когнитивного диссонанса. Когнитивный диссонанс – это состояние психического дискомфорта, вызванное столкновением в сознании человека конфликтующих представлений, идей, верований, ценностей или эмоциональных реакций. В ситуации травли, свидетель ис-

пытывает его, когда его мысли и поведение рассогласованы. Например, свидетель может считать, что издевательства – это неправильно и хочет вмешаться, прекратить травлю, но не может этого сделать из-за страха стать следующей жертвой [1, 11, 13–15].

Страхи свидетелей часто носят социальный характер ввиду того, что агрессоры в большинстве случаев обладают более высоким социальным статусом, чем жертвы и свидетели [15]. Опасаясь за собственную безопасность, свидетели могут примкнуть к сверстникам, поддерживающим травлю [16]. Также к социальному фактору, оказывающему давление на свидетелей, относится страх социальной изоляции. Свидетели могут бояться оказать поддержку жертвам из-за опасения, что их статус среди сверстников может снизиться, они окажутся в одиночестве или меньшинстве и в конечном итоге сами могут стать жертвами травли [17, 18].

Таким образом, наличие у свидетелей когнитивного диссонанса вызвано, с одной стороны, убежденностью в правомерности своих действий и их адекватности ситуации, с другой же стороны, объективацией своего поведения, подтверждением своих действий или бездействия критической оценке. Переживание свидетелями когнитивного диссонанса в ситуации травли, связанного с неминуемым выбором позиции по отношению к агрессору и жертве. Так или иначе, в момент, пока свидетель не решился занять твердую позицию в отношении травли и стороны, к которой он готов примкнуть, выбирая между жертвой и агрессором, до тех пор, пока не сделан окончательный выбор, свидетель будет подвергнут состоянию когнитивного диссонанса, что, в свою очередь, приводит к психологическим травмам, дистрессу и депрессии у свидетелей, а некоторые исследования показывают, что независимо от предпринятых действий свидетели в любом случае приобретут психологические или соматические симптомы [19]. Как вмешательство, так и невмешательство связано с эмоциональными расстройствами [18].

*Моральное отчуждение ответственности.* Следующий когнитивный механизм, возникающий у свидетелей в ситуации травли, который стоит рассмотреть, – моральное отчуждение ответственности. Подверженные влиянию травли свидетели, находящиеся в состоянии когнитивного диссонанса, вынуждены рационализировать свое поведение для снижения интенсивности психологического дискомфорта, вызванного неминуемым выбором занимаемой позиции в диаде агрессор – жертва.

Из-за невыносимого выбора, вызванного когнитивным диссонансом, где, с одной стороны, у свидетелей есть понятия о норме и правильной модели поведения в ситуации травли, а с другой, чувства, эмоции, аффекты, которые вступают в конфликт с рациональным аспектом личности, психика свидетелей пытается совладать с психологическим дискомфортом. Независимо от того, какую позицию свидетели занимают в травле, будь то активное участие на стороне агрессора, пассивное одобрение его действий или попытка игнорирования травли и желание сохранить нейтралитет, или попытки прекратить буллинг, моральное отчуждение ответственности позволяет свидетелям воспринимать негативное воздействие травли в более позитивном свете в результате оправдания любых своих действий [20, 21].

В ситуации травли моральное отчуждение ответственности у свидетелей принимает две характерные формы. Первая из них – когнитивное искажение – виктимблейминг. Суть виктимблейминга заключается в том, что свидетели перекладывают ответственность за травлю на жертву. Явно обращая внимание на то, что в травле есть как минимум два субъекта, агрессор и жертва, свидетели могут начать обвинять жертву («сам виноват»), игнорировать и искажать поведение агрессора по отношению к жертве («это просто шутки, ничего страшного»). Подобным образом оправдывая травлю, не пытаясь ее прекратить, свидетели испытывают меньше вины [22]. Это происходит в силу того, что если свидетели не будут закрывать глаза на травлю, если они и дальше будут осознавать помимо жертвы еще и агрессора, то они заметят антисоциальное воздействие, которое агрессор оказывает на жертву. В свою очередь, наблюдая подобное влияние, свидетели могут ощутить свою субъектность, а это неминуемо вернет их к состоянию когнитивного диссонанса. Иными словами, то, что я вижу, неправильно, нужно с этим что-то сделать, но мне страшно... Я не делаю этого и чувствую себя виноватым. Дабы избежать подобных чувств и психологического дискомфорта, свидетели с помощью виктимблейминга сводят травлю к одному субъекту – жертве.

Вторая форма морального отчуждения ответственности, присутствующая в травле, эффект диффузии ответственности – это феномен, благодаря которому свидетели не вмешиваются в травлю, перекладывая ответственность за прекращение травли на других свидетелей, иными словами,

так как свидетелей много, он надеется, что жертве поможет кто-нибудь другой [23]. Диффузия ответственности также защищает свидетелей от пагубного влияния когнитивного диссонанса.

Таким образом, как бы ни поступили свидетели в ситуации травли, моральное отчуждение ответственности «убеждает» их в том, что они на самом деле в любом случае «поступают правильно». Это устраняет любую существенную мотивацию свидетелей для прекращения травли и снижает их уровень эмпатии [23]. Влияние морального отчуждения ответственности, с одной стороны, способно снизить психологический дискомфорт свидетелей, вызванный когнитивным диссонансом, но, с другой, это все же когнитивный механизм, который выступает рационализацией поведения свидетелей и принимаемых ими решений. При этом эмоционально-волевой компонент личности свидетелей подвергается негативному влиянию, возрастает степень нормализации насилия в классе за счет систематического наблюдения свидетелями эпизодов травли.

*Персонализация.* Персонализация – это форма когнитивного искажения, которая предполагает принятие на себя ответственности за события, которые происходят с другими людьми. Персонализация возникает у свидетелей с самого начала травли. Особенно подвержены персонализации в ситуации травли свидетели, которые в прошлом имели опыт жертвы. Они испытывают больше сочувствия к жертвам, в отличие от тех свидетелей, которые не имеют подобного опыта в прошлом [24]. Также свидетели, в прошлом бывавшие в статусе жертвы, могут испытывать психологическую ретравматизацию посредством эмпатичного сопереживания страданиям жертвы, которую они наблюдают в настоящем [15, 25]. Для свидетелей же, не имеющих в прошлом опыта жертвы, персонализация не является травмирующей, но в зависимости от развитости эмпатии свидетеля может иметь разную степень интенсификации психологического дискомфорта. Например, свидетели, имеющие высокий уровень эмпатии, могут испытывать чувство вины за то, что не предпринимают попыток прекратить травлю [19, 26]. «Да, я виню себя. Я могла бы помочь подруге, ну или позвонить кому-нибудь, или пожаловаться, но я не смогла, поэтому я виню себя» [27].

В ситуации травли персонализация способствует возникновению у свидетелей чувства вины из-за неспособности вмешаться или остановить издевательства. Даже в тех

случаях, когда свидетели мало что могут сделать, чтобы остановить травлю, они все равно принимают на себя ответственность за происходящее. «Я вмешалась, сказав хулигану, что драться нехорошо. Я накричала на него и пригрозила, что пожалуюсь директору, но он просто проигнорировал меня и продолжил издеваться над жертвой» [27].

У свидетелей может не получиться остановить конкретный эпизод травли, и тогда они начинают сомневаться в том, что их усилия могут повлиять на прекращение травли, это может вызвать чувство некомпетентности, негативно повлиять на самооценку свидетелей и привести к психологической фрустрации [28].

*Катастрофизация.* Катастрофизация – это форма когнитивного искажения, которая искажает восприятие человека и влияет на интерпретацию им той или иной ситуации, усиливая негативную реакцию. В случае травли катастрофизация проявляется у свидетелей не непосредственно при наблюдении травли, а именно в моментах тревожного ожидания следующего эпизода, вызывая страх стать следующей жертвой [15, 29]. «Мне кажется, что хулиганы могут сделать со мной то, что сделали с другими ребятами. Мне становится страшно, когда я думаю о том, что они могут переключиться на меня» [27].

Погружение в катастрофические мысли является одной из причин бессонницы и психоэмоционального истощения [15]. «Мне снятся плохие сны. В них хулиганы издеваются надо мной. Меня мучает из-за этого бессонница» [27].

Также из-за тревоги, возникшей на фоне наблюдения за травлей и страха стать следующей жертвой, свидетели могут часто отвлекаться на уроках – это может негативно сказаться на их успеваемости [13, 30, 31]. «Я не могу сосредоточиться на материале, который преподает учитель, я постоянно отвлекаюсь на мысли о том, что хулиганы могут начать травить меня» [27].

*Генерализация.* Генерализация – форма когнитивного искажения, когда на основе отдельно взятого факта человек строит обобщения. Генерализация усугубляет у свидетелей негативное восприятие школьной безопасности. Свидетелям травли в негативном школьном климате может не хватать чувства безопасности, необходимого для эффективного усвоения материала [32]. «Даже когда я пишу контрольную, я могу начать думать о травле, которую видела недавно» [27].

Также, свидетели могут начать прогуливать школу [30]. «Мне не нравится ходить

в школу, потому, что я не чувствую себя в безопасности». «Травля заставляет меня бояться школы. Иногда, когда мама будит меня, я такой: нет, не буди меня, я не хочу идти в школу» [27].

Таким образом, генерализация у свидетелей травли позволяет им вывести общее правило исходя из наблюдаемых эпизодов травли о том, что мир небезопасен и представляет угрозу [12, 13].

Обобщая данные, полученные на основе наблюдения за когнитивными искажениями свидетелей травли, авторы работ приходят к выводу о том, что с самого начала травли, за счет персонализации свидетели начинают эмоционально вовлекаться в травлю. Далее они попадают в состояние когнитивного диссонанса, вызывающего психологический дискомфорт, выходом из которого становится моральное отчуждение ответственности в виде виктимблейминга или диффузии ответственности. Но, так или иначе, эпизоды травли продолжаются, и в минуты затишья свидетелей одолевает катастрофизация, а за счет систематического наблюдения травли у свидетелей появляется генерализация.

Список симптомов, которые встречаются у свидетелей, широк: навязчивые мысли, печаль, эмоциональное истощение, стыд, чувство вины, гнев, страх, беспокойство, вспышки гнева и уход в себя. В сравнении с теми детьми, которые не сталкивались с издевательствами, у свидетелей выше уровень тревоги и риск возникновения депрессии. Значительно чаще, чем те, кто не участвовал в травле и не был ее очевидцем, свидетели указывали на беспомощность и суицидальные мысли. Также свидетели могут быть склонны к риску употребления ПАВ.

### Заключение

Проведенное исследование показало идентичность в анализе проблем с многочисленными публикациями других авторов по данной тематике.

Таким образом, обобщив негативные последствия травли для свидетелей и рассмотрев их когнитивные искажения, автор предполагает, что в силу отсутствия в отечественной научной литературе исследований на тему последствий травли для свидетелей, данная обзорная статья, суммирующая зарубежные данные по этой теме, поможет российским исследователям в области буллинга в их будущих работах.

### Список литературы

1. Salmivalli C. Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into practice*. 2014. Vol. 53. Is. 4. P. 286–292.

2. Бочавер А. А. Последствия школьной травли для ее участников // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021. Vol. 18. Is. 2. с. 393–409.

3. Bauman S., Yoon J., Iurino C., Hackett L. Experiences of adolescent witnesses to peer victimization: The bystander effect. *Journal of school psychology*. 2020. Vol. 80. P. 1–14.

4. Gini G., Pozzoli T. Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*. 2013. Vol. 132. Is. 4. P. 720–729.

5. Darney C., Howcroft G., Stroud L. The impact that bullying at school has on an individual's self-esteem during young adulthood. *International Journal of Education and Research*. 2013. Vol. 1. Is. 8. P. 1–16.

6. Baldry A.C., Farrington D.P., Sorrentino A. School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. 2017. Vol. 26. Is. 9. P. 937–951.

7. Boyes M.E., Bowes L., Cluver L., Ward C. Bullying victimisation, internalising symptoms, and conduct problems in South African children and adolescents: A longitudinal investigation. *Journal of abnormal child psychology*. 2014. Vol. 42. Is. 8. P. 1313–1324.

8. Lambe L., Hudson C., Craig W., Pepler D. Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*. 2017. Vol. 65. P. 112–123.

9. Deng N., Bi H., Zhang W. Bystander behavior of adolescents in school bullying: A family functioning perspective. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2021. Vol. 49. Is. 8. P. 1–15.

10. Ttofi M., Maria M., Farrington D., David P., Lösel F., Crago F., Rebecca V., Theodorakis N. School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*. 2016. Vol. 31. Is. 1. P. 8.

11. Twemlow S.W., Sacco F.C., Williams P. Perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Clinic*. 1996. Vol. 60. Is. 31. P. 296–313.

12. Crosnoe R. Schools, peers, and the big picture of adolescent development. *Adolescent vulnerabilities and opportunities*. 2011. P. 182–204.

13. Midgett A., Doumas D.M. The impact of a brief bullying bystander intervention on depressive symptoms. *Journal of Counseling & Development*. 2019. Vol. 97. Is. 3. P. 270–280.

14. Howard A.M., Landau S., Pryor J.B. Peer bystanders to bullying: Who wants to play with the victim? *Journal of abnormal child psychology*. 2014. Vol. 42. Is. 2. P. 265–276.

15. Rivers I., Poteat V.P., Noret N., Ashurst N. Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*. 2009. Vol. 24. Is. 4. P. 211.

16. Glover D., Gough G., Johnson M., Cartwright N. Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational research*. 2000. Vol. 42. Is. 2. P. 141–156.

17. Matthews T., Danese A., Wertz J., Ambler A., Kelly M., Diver A., Caspi A., Moffitt T., Arseneault L. Social isolation and mental health at primary and secondary school entry: a longitudinal cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2015. Vol. 54. Is. 3. P. 225–232.

18. Wu W.C., Luu S., Luh D.L. Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: a population-based study. *BMC Public Health*. 2016. Vol. 16. Is. 1. P. 1–10.

19. Callaghan M., Kelly C., Molcho M. Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *J Epidemiol Community Health*. 2019. Vol. 73. Is. 5. P. 416–421.

20. Bjarehed M., Thornberg R., Wänström L., Gini G. Mechanisms of moral disengagement and their associations with indirect bullying, direct bullying, and pro-aggressive bystander behavior. *The Journal of Early Adolescence*. 2020. Vol. 40. Is. 1. P. 28–55.

21. Killer B., Bussey K., Hawes D., Hunt C. A metaanalysis of the relationship between moral disengagement and bullying roles in youth. *Aggressive behavior*. 2019. Vol. 45. Is. 4. P. 450–462.
22. Caravita S., Sijtsema J., Rambaran J., Gini G. Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of youth and adolescence*. 2014. Vol. 43. Is. 2. P. 193–207.
23. Thornberg R., Jungert T. School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive behavior*. 2014. Vol. 40. Is. 2. P. 99–108.
24. Thornberg R., Tenenbaum L., Varjas K., Meyers J., Jungert T., Vanegas G. Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*. 2012. Vol. 13. Is. 3. P. 247.
25. D'Augelli A.R., Pilkington N.W., Hershberger S.L. Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*. 2002. Vol. 17. Is. 2. P. 148.
26. Twemlow S.W., Sacco F.C. How & why does bystandering have such a startling impact on the architecture of school bullying and violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. 2013. Vol. 10. Is. 3. P. 289–306.
27. Adewoye S.E., du Plessis A. Early adolescent bystanders' experiences of school bullying in a South African school. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*. 2021. Is. 85. P. 111–127.
28. Smokowski P.R., Kopasz K.H. Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*. 2005. Vol. 27. Is. 2. P. 101–110.
29. Glew G.M., Fan M., Katon W., Rivara F., Kernic M. Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*. 2005. Vol. 159. Is. 11. P. 1026–1031
30. Farrington D.P., Ttofi M.M. Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal behaviour and mental health*. 2011. Vol. 21. Is. 2. P. 90–98.
31. Vidourek R.A., King K.A., Merianos A.L. School bullying and student trauma: Fear and avoidance associated with victimization. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. 2016. Vol. 44. Is. 2. P. 121–129.
32. Strøm I.F., Thoresen S., Wentzel-Larsen T., Grete Dyb. Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child abuse & neglect*. 2013. Vol. 37. Is. 4. P. 243–251.
33. Midgett A., Dumas D.M. Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School mental health*. 2019. Vol. 11. Is. 3. P. 454–463.
34. Rivers I., Noret N. Potential suicide ideation and its association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*. 2013. Vol. 53. Is. 1. P. S32–S36.
35. Russell S.T., Franz B.T., Driscoll A.K. Same-sex romantic attraction and experiences of violence in adolescence. *American journal of public health*. 2001. Vol. 91. Is. 6. P. 903.

## СТАТЬЯ

УДК 811.161.1

**СОВРЕМЕННЫЙ ГАЗЕТНЫЙ ДИСКУРС И АНГЛИЦИЗМЫ:  
КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СТАТУС**<sup>1</sup>Изюмская С.С., <sup>2</sup>Меликова О.С.<sup>1</sup>ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону,  
e-mail: svetlana.driga@yandex.ru;<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Ростов-на-Дону,  
e-mail: melikovaolgasergeevna@gmail.com

Представленная работа посвящена актуальному вопросу в области лексического состава современного русского литературного языка – вопросу определения статуса заимствованных слов английского происхождения в современном газетном дискурсе, функциональному спектру англицизмов с учетом категории автора, его позиции по обсуждаемому в газетной статье вопросу. Предметом данной статьи является рассмотрение коммуникативно-прагматических особенностей заимствованных слов английского происхождения в текстах определенной политической направленности. Статья затрагивает такие концепты, как «оппозиционный газетный дискурс», «прагматический аспект», «манипуляция», «англицизмы», «автор», «языковая личность», «коммуникативная тактика», «коммуникативная стратегия». Материал статьи подтверждает, что англицизмы в начале XXI в. на страницах газетного дискурса приобретают высокий коммуникативно-функциональный статус (информативная, экспрессивная, комическая функции). Авторы публикаций используют англицизмы с целью реализации различных коммуникативных стратегий и тактик манипулятивного характера (тактика дистанцирования, дискредитация оппонента, понижение его социального статуса, стратегия «создания круга своих» и др.). В раскрытии данных стратегий и тактик авторы обращаются к различным приемам языковой игры (соединение вербальных знаков, обозначающих различные явления, включение местоимений, дистанцирующих оборотов в препозицию к англицизму и др.). Синтез различных языковых приемов экспрессивной направленности привлекает внимание читателей к затронутой в публикации актуальной проблеме (социально-политического или экономического характера), обладает воздействующей функцией на читателей.

**Ключевые слова:** газетный дискурс, языковая личность, автор, англицизм, функция, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика

**MODERN NEWSPAPER DISCOURSE AND ANGLICISMS:  
COMMUNICATIVE AND FUNCTIONAL**<sup>1</sup>Izyumskaya S.S., <sup>2</sup>Melikova O.S.<sup>1</sup>Southern Federal University, Rostov-on-Don, e-mail: svetlana.driga@yandex.ru;  
<sup>2</sup>Rostov State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation,  
Rostov-on-Don, e-mail: melikovaolgasergeevna@gmail.com

The presented work is devoted to an urgent issue in the field of lexical composition of the modern Russian literary language – the issue of determining the status of borrowed words of English origin in modern newspaper discourse, the functional spectrum of Anglicisms, taking into account the category of the author, his position on the issue discussed in the newspaper article. The subject of this article is the consideration of the communicative and pragmatic features of borrowed words of English origin in texts of a certain political orientation. The article touches on such concepts as “oppositional newspaper discourse”, “pragmatic aspect”, “manipulation”, “Anglicisms”, “author”, “linguistic personality”, “communicative tactics”, “communicative strategy”. The material of the article confirms that Anglicisms at the beginning of the XXI century on the pages of newspaper discourse acquire a high communicative and functional status (informative, expressive, comic functions). The authors of the publications use Anglicisms in order to implement various communicative strategies and tactics of a manipulative nature (distancing tactics, discrediting an opponent, lowering his social status, the strategy of “creating a circle of their own”, etc.). In the disclosure of these strategies and tactics, the authors turn to various methods of language play (the combination of verbal signs denoting various phenomena, the inclusion of pronouns, distancing turns into a preposition to Anglicism, etc.). The synthesis of various expressive language techniques draws readers’ attention to the actual problem (socio-political or economic in nature) raised in the publication, has an influencing function on readers.

**Keywords:** newspaper discourse, linguistic personality, author, Anglicism, function, communicative strategy, communicative tactics

Активное заимствование современным русским языком иноязычных слов, преимущественно англо-американизмов, начавшееся с конца XX в., продолжается и в наши дни. Преимущественно англо-американизмы приходят в русский язык для наименования новых отношений, по-

нятий, реалий. Сегодня, когда российское общество имеет широкий доступ к информационным ресурсам и технологиям, время между возникновением слова в языке-источнике и его заимствованием стремительно уменьшается. В современных условиях существования русского языка

особую актуальность приобретают работы Е.В. Мариновой [1, 2], Н.В. Гарбдеевой [3], К.С. Захватаевой [4], Л.Ю. Касьяновой [5], Е.В. Прокутиной [6], К.В. Западной [7], Ю.Н. Несветаило [8], С.С. Изюмской [9, 10] и других исследователей, затрагивающие языковые особенности заимствованных слов. Иноязычные слова, отражая «дух» времени, не должны нарушать этику. По мнению исследователей, их появление в русском языке «должно быть обосновано наличием/отсутствием эквивалентов иноязычных слов в языке-реципиенте, точностью в выражении иноязычным словом сути явления, этикой употребления заимствований» [11, с. 54]. Как известно, авторское видение самого текста с точки зрения его мотивированности неотделимо от самой авторской концепции о мире. Языковая личность, как известно, может включать такие понятия, как «языковое сознание» и «речевое поведение» [12]. Именно языковое сознание запускает речевые механизмы, формируя вербальное поведение человека. Прибегая к различным разговорным стратегиям, авторы современных газетных текстов стремятся реализовать свои прагматические установки. Политическая «многоликость» современной прессы отражает изменения в современном социуме, разнотипный характер институционального общения. Поэтому особый интерес представляет анализ оппозиционного дискурса, который считается особым типом институционального политического дискурса, «основной прагматической установкой которого является изобличение политических оппонентов во лжи, восстановление истины с позиции адресанта и ориентирование адресата в политическом пространстве» [13, с. 5].

Цель исследования – определение коммуникативно-функциональных возможностей англицизмов в газетных текстах оппозиционной направленности.

#### Материалы и методы исследования

В качестве объекта исследования были избраны англицизмы различных сфер, зафиксированные в газетном дискурсе. Материалами для исследования послужили тексты прессы за 2000–2020 годы: «Советская Россия», «Завтра».

Основным методом исследования стал метод лингвистического описания с обращением к исследовательским методам обобщения, классификации, статистического, этимологического и типологического анализа.

Основная задача автора газетного дискурса – воздействовать на читателей, убе-

дить в своей позиции, оценке того или иного вопроса в различных сферах современного общества. В пространстве оппозиционной прессы коммуникативное намерение адресанта определяет использование манипулятивных стратегий и тактик. Языковая личность автора может быть раскрыта путем исследования языкового «арсенала» конкретного текста, учета самого широкого контекста ситуации, всего комплекса лингвистических, паралингвистических средств [14, с. 46]. В этом языковом «арсенале» появление иноязычного слова (преимущественно англицизма) не случайно. Англицизм участвует в языковой игре, несет необходимые ассоциации, значения, обладает воздействующим эффектом, участвует в манипулировании, которое «по сути своей побудительно, нацелено на оказание скрытого влияния, на стимулирование реципиента к необходимым манипулятору действиям» [14, с. 47].

Являясь символом «чужого», англицизм активно участвует в реализации различных коммуникативных стратегий, помогающих раскрыть «портрет» языковой личности автора, коммуникативные намерения адресанта. Например: «Ребята, не надо *саспенса* и *тремора*» («Завтра», 14.02.2018); «...является своего рода запоздалым ответом на немой вопрос потребителей американских масс-медиа...» («Завтра», 10.01.2018); «Ожидаемый рекордный объем экспорта зерна из России (36,8 млн тонн) при урожае в 132 млн тонн может обострить ситуацию в отечественной хлебопекарной промышленности и вызвать рост цен на хлеб» («Завтра», 21.08.2018); «И вишенкой на торте – это *селфи* на фоне смузи» («Завтра», 14.02.2018) и др.

Довольно часто включение англицизма в оппозиционный текст направлено на дискредитацию оппонента, затрагивает стратегию на понижение его социального статуса. Данная стратегия является «крайним проявлением агональности данного дискурса» [13, с. 10].

По мнению исследователей, к речевым *тактикам дискредитации* можно отнести тактики нанесения обиды (прямое оскорбление), издевки и оскорбления, навешивание ярлыков, косвенное оскорбление, развенчание притязаний [15, с. 43]. В оппозиционном дискурсе преобладают тактики «нанесения обиды» и «утрирования», «манипуляция с информацией», которая применяется в том случае, если говорящий ставит цель намеренно преувеличить значение какого-то события, придав ему ироническую оценку» [15, с. 94].

Так, помещение в препозицию вербальных знаков «*международное мракобесие под названием*» может участвовать в реализации данных стратегий, обладая высоким дистанцирующим эффектом. Например: «Вот один из достаточно типичных откликов: "Во второй день *международного мракобесия под названием "байк-шоу"* в некогда славном городе-герое Севастополе толпы рокеров добрались на своих стальных конях до святого места – 35-й береговой батарее"» («Советская Россия», № 78, 2010) и др.

Включение вербальных знаков (местоимения, прилагательного) «*наш культурный*» затрагивает стратегию «создания круга своих», в основе которой лежит тактика «солидаризации». Данная тактика реализуется через выбор иллокуций единения и сплочения [15, с. 41].

Помещение местоимения «*наши*» в препозицию к англицизму может быть квалифицировано как манипулятивное, так как данное местоимение способствует сокращению социальной дистанции между представителями группы, превращению их в единомышленников, вводит в высказывание важное для создания социальных значений противопоставление «свой/чужой» [14, с. 131]. Например: «Некая "элитная" команда, собранная незнамо кем и когда, отслеживает весь *наш культурный мейнстрим*. Негодует, когда прорывается, к примеру, Александр Проханов на "Национальном *бестселлере*" или на телевидении, становятся популярными Захар Прилепин или Герман Садулаев, Всеволод Емелин или Сергей Шаргунов. Никогда не поверю, что это сами по себе натальи ивановы, сергей чупринины, дмитрии быковы, глебы моревы, аллы латынины и прочие гандельсманы овладели всем *культурным мейнстримом* страны» («Завтра», № 39, 2009). Данный тактический ход помогает автору газетного дискурса реализовать ключевую функцию политического дискурса – функцию воздействия на читателя. «Тоталитарный дискурс» характеризуется особой грамматикой [14, с. 51], местоимение «*наши*» может быть маркером «своих» в политическом дискурсе, ключевым знаком в создании прагматики высказывания, используемого с манипулятивными целями.

Соединение в одном словосочетании вербальных знаков (один из которых англицизм), обозначающих разноплановые явления, реализуют высокое энергетическое семантическое поле, которое может донести новый смысл, неожиданный для адресата. Например: «Поскольку приглашение к сотрудничеству со "Сколково" уже приняли

"Nokia", "Siemens", "Microsoft", "Cisco", – а теперь в проектируемом технополисе, судя по всему, "приземляется" и американская аэрокосмическая корпорация "Boeing", – и поскольку отечественная промышленность в рамках данного проекта к "инновационным" предпочтениям фактически не допускается, налицо перевод экономики страны в режим *интеллектуального аутсорсинга*» («Завтра», № 26, 2010); «Другое дело – "наехать" на Россию, которую, может, и ненавидят больше, чем СССР, но боятся резко меньше. СССР хотя бы на словах хотел всех «коммунизировать». Начнешь вместо этого пугать "новыми русскими" – тебе ответят: "Да, они, конечно, криминализованы. Но они же не хотят подчинить Нью-Йорк и Париж своим "ворам в законе"! Видно же, что не хотят! Что нет у них для этого ни сил, ни *идеологического драйва*. А без такого *драйва* другие страны не завоеешь"» («Завтра», № 17, 2009); «Полная западнизация. Пошлая потребительская "культурка", называемая политической и финансовой элитой нашего общества. Уже нет споров между архаистами и новаторами, между почвенниками и западниками, царят гламур и западный *культурный секонд-хенд*» («Завтра», № 39, 2009) и др.

Данный прием соединения вербальных знаков (*идеологический драйв, культурный секонд-хенд, интеллектуальный аутсорсинг и др.*) может «зацепить», привлечь внимание, так как подключается к языку подсознания психологический механизм возвращения, который называется термином «дипластия», т.е. «психологический феномен отождествления двух элементов, которые одновременно исключают друг друга» [12, с. 291]. В результате данного приема отправитель речи (автор публикации) осуществляет манипулятивные стратегии. При этом в реализации различных стратегий участвует семантическая трансформация, которая может проявляться как в расширении, так и в сужении значения англицизма.

Семантическая трансформация в указанных примерах чаще всего связана с расширением сфер функционирования англицизма в русском языке: из сферы торговли в сферу культуры (*культурный секонд-хенд*), из сферы развлечения в сферу социально-политическую (*идеологический драйв*) и др.

В оппозиционном дискурсе англицизмы функционируют преимущественно в социально-политической (идеология) сфере, реализуя различные интерпретативные ходы. Среди них можно выделить следующие: 1) иллокутивные составляющие «ирония»

и «сарказм» относительно ряда политических и культурных событий в современном социуме; 2) отрицательная оценка определенных социально-политических событий.

В раскрытии личности автора помогает языковая игра, в которой ключевая роль принадлежит иноязычному слову (препозиция к англицизмам слов «*наш*», «*культурный*» (секонд-хенд, мейнстрим), «*идеологический*», «*такой*» (драйв). В данной языковой игре имеет место соединение в одном словосочетании различных по семантике, происхождению слов, затрагивающих концепты свое/чужое, графическое выделение, обладающее дистанцирующим эффектом, множественное гиперболическое и др.

Стратегия дистанцирования, направленная на критику (отрицательную оценку) определенных событий в современном социуме, может реализовываться с помощью оценочных элементов языка, помещенных в препозицию к англицизмам, появление которых в газетном дискурсе определяет позицию автора текста. Например: «В Новосибирске создан целый "*кластер*" антигосударственных и русофобских *блогеров*» («Завтра», 27.04.2018).

Включение в препозицию и постпозицию к англицизмам языковых элементов «*юных, но бородатых*», «*стряпать даже старики и дети*», «*словечки...*» в уменьшительно-уничижительной форме способствует повышению экспрессивности текста, привлекает внимание читателя к стратегиям автора газетного дискурса. Например: «Словечки, все больше проникающие в наш язык – айфон, блогер, стартап, монетизация, коворкинг и, разумеется, то самое селфи. И если стартап и коворкинг – это для юных, но уже бородатых хипстеров, то селфи умеют стряпать даже старики и дети» («Завтра», 21.02.2018) и др. Следует отметить, что оценочность, являясь ключевой универсальной и стилиобразующей чертой газетного дискурса, определяет выбор интерпретационных ходов, элементов языка (препозиция или постпозиция элементов «*фальшивая улыбка на лице нынешнего*», «*как говорит наша креативная молодежь*», «*та, что дерется в очередях за новым айфоном*» и др.).

Например: «Патриотизм нынче в моде. В *трендах*, как говорит наша креативная молодежь (та, что дерется в очередях за новым айфоном)» («Завтра», 10.12.2017); «Да. Советская стоматология портила зубы, но она не драла с пациента по 5 тысяч за пломбу! Да. Советские продавщицы позволяли себе грубость, но это лучше, чем фальшивая улыбка на лице нынешнего *мерчендайзера!*» («Завтра», 10.12.2017) и др.

Довольно часто в пространстве современного оппозиционного дискурса англицизм участвует в реализации стратегии ориентирования адресата в политическом пространстве. Активизация данной стратегии напрямую связана с функциональным статусом оппозиционного дискурса, его воздействующей функцией. Например: «Последним из могикиан остается мэр Москвы Юрий Лужков, "убрать" которого пока не удастся из-за мощнейшего противодействия всего "старономенклатурного" *лобби*, такие выводы содержатся в аналитической записке. Присланной из Лондона» («Завтра», № 2, 2010) и др.

С целью придания своему тексту яркости и остроты авторы часто используют иноязычные вкрапления в комической функции. Например: «Старорежимная дама вопила: "Махайте на меня, махайте!"; эта стрекочет: "Лайкайте меня, лайкайте!"» («Завтра», 14.02.2018). В данном примере англицизм участвует в реализации комической функции. Перед читателем возникает образ современной девушки, принадлежащей к интернет-поколению XXI в. Использование англицизма «лайкать», который появился в русском языке с появлением социальных сетей, является олицетворением данной эпохи и помогает автору передать нелепость описываемой ситуации.

Значительно реже англицизмы появляются в информативной роли (с разъяснительным комментарием в силу новизны), сообщая читателям о событиях в приоритетных сферах российского социума. Например: «Проба российского керлингиста Александра Крушельницкого, который вместе со своей женой Анастасией Брызгаловой завоевал на Олимпийских играх в Пхенчхане бронзовую медаль в дебютном для Олимпиады виде *дабл-микс* (смешанная пара), дала положительный результат» («Завтра», 20.02.2018) и др.

Нередко авторы газетных дискурсов обращаются к разъяснительному комментированию, используют гностическую функцию, давая объяснение изложенной уже информации, но другими по значению элементами языка. Например: «Госдума приняла в третьем, окончательном чтении поправки в Закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» и изменения в Кодекс об административных правонарушениях (КоАП), направленные на борьбу с *фейковыми* новостями – «*недостовой общественной значимой информацией, распространяемой под видом достоверных сообщений и создающей угрозу для безопасности*». Если

гражданин делает *репост* того, что ему показалось достоверным – это не является нарушением. Но если пользователь сознательно создает и публикует *фейковую* новость – это подпадает под действие статьи КоАП», – подчеркнул Леонид Левин, председатель Комитета ГД по информационной политике, информационным технологиям и связи» («Завтра», 07.03.2019). Как видно из указанного примера, словосочетание «фейковые новости» в трактовке «недостоверная общественно значимая информация» не нашло четкого понимания среди населения. Включение в разъяснительный комментарий англицизма «репост» затрагивает пренебрежительный оттенок, тактику дистанцирования (имеется указание на тот факт, что человек, размещающий какие-либо новости на своей странице, не уверен в ее достоверности).

### Заключение

Таким образом, несмотря на особую позицию в отношении иноязычных авторов современного оппозиционного дискурса, англицизмы в начале XXI в. на страницах газетного дискурса приобретают высокий коммуникативно-функциональный статус, активно участвуют в реализации различных коммуникативных стратегий и тактик манипулятивного характера (дискредитация оппонента, понижение его социального статуса, стратегия «создания круга своих», тактика дистанцирования и др.). Как показал материал исследования, англицизмы преимущественно реализуют экспрессивную функцию, выражают эмоции, оценки, позиции авторов газетных дискурсов. Оценочность, являясь одной из важнейших и универсальных черт публицистического текста, дает о себе знать в отборе и сортировке фактов и явлений окружающей действительности, в их интерпретации под определенным углом зрения, в соотношении негативных и позитивных сторон. Именно такую переработанную информацию впитывает читатель. Основная «миссия» англицизмов – привлечь внимание читателя к обсуждаемой проблеме, вопросам, затронутым автором публикации. Англицизмы помогают автору более ярко обыграть свою точку зрения и в полной мере донести до читателя свои мысли и оценки происходящего в разных социальных сферах. В реализации коммуникативных тактик и стратегий авторы публикаций прибегают к языковой игре: соединение вербальных знаков, обозначающих различные явления,

включение местоимений, дистанцирующих оборотов в препозицию или постпозицию к англицизму и др. Синтез различных языковых приемов, в которых участвуют англицизмы, создают особую прагматическую направленность газетного текста, помогают раскрыть позиции, оценки, мнения авторов публикаций. Данная языковая игра, в которой может иметь место и семантическая трансформация иноязычных слов, способствует реализации воздействующей функции на читателя.

### Список литературы

1. Маринова Е.В. Иноязычная лексика современного русского языка: учебное пособие. 2-е изд. М.: ФЛИНТА, 2013. 296 с.
2. Маринова Е.В. Иноязычные слова в русской речи конца – начала веков: проблемы освоения и функционирования. 3-е изд. М.: Ленанд, 2020. 536 с.
3. Габдреева Н.В., Агеева А.В., Тимиргалеева А.Р. Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 328 с.
4. Захватаева К.С. Английские заимствования в современном русском языке: семантический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2013. 26 с.
5. Касьянова Л.Ю. Лексические маркеры периода пандемии // Гуманитарные исследования. 2020. № 3 (75). С. 92–98.
6. Прокутина Е.В. Английские заимствования в нестандартной лексике современного русского языка: структурно-словообразовательный аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2010. 23 с.
7. Западная К.В. Заимствованные языковые единицы в современной рок-поэзии: структурно-семантический и функционально-стилистический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2010. 22 с.
8. Несветайло Ю.Н. Неологизмы и окказионализмы как конститuentы лексического макрополя современного английского языка: системный и словообразовательный аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2010. 18 с.
9. Изюмская С.С. Коммуникативно-функциональный статус англицизмов в русском языке начала XXI века и феномен речевой манипуляции (на материале современных газетных текстов): монография. Ростов-на-Дону: Академцентр, 2015. 146 с.
10. Изюмская С.С. Современный художественный текст: англицизмы как коммуникативный феномен: монография. Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2017. 112 с.
11. Изюмская С.С. Иноязычные слова в художественном тексте и формирование «языкового вкуса эпохи» // Русская словесность. 2013. № 3. С. 50–54.
12. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
13. Рябцева И.Г. Оппозиционный политический дискурс в американских СМИ: коммуникативный и прагматический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 24 с.
14. Беляева И.В. Феномен речевой манипуляции: лингвоюридические аспекты: монография. Ростов-на-Дону: Издательство СКАГС, 2008. 244 с.
15. Матвеева Г.Г. Диагностирование языковой личности и речевое поведение политика. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. 156 с.