

ISSN 1995-0861

ВЕСТНИК

Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2018

№ 3 [45]



Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafiev

Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution
«Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafiev»

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.
Свидетельство о регистрации
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 05.03.2010; систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); международную ассоциацию издателей CrossRef, которая разрабатывает общую инфраструктуру (CrossRef DOI) для поддержки наиболее эффективной научной коммуникации; электронно-библиотечную систему издательства «Лань»

Публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 66001

Периодичность 4 раза в год

Главный редактор: Ковалевский Валерий Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, ректор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Editor-in-Chief: Kovalevsky Valery A., Rector, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Заместитель главного редактора: Фурьева Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Deputy Editor-in-Chief: Furyaeva Tatyana V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Ответственный секретарь: Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Executive Editor: Shkerina Lyudmila V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Редакционный совет
Editorial board

Адольф В.А., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Adolf V.A., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Бабич Н., доктор педагогических наук, профессор, университет им. Иосифа Штроссмайера, Хорватия

Babic N., Doctor of Education, Professor, University J.J. Strossmayer, Croatia

Бидайбеков Е.Ы., доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан

Bidaybekov E.Y., Doctor of Education, Professor, Kazakh national pedagogical university Abai, Kazakhstan

Ким Чжа-Ён, профессор, университет «Pai Chai», Дэджон, Южная Корея

Kim Ja Yeon, Doctor of Philology, Professor, Pai Chai University, Daejeon, South Korea

Лапчик М.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Омск

Lapchik M.P., Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Omsk

Славина Л.Н., доктор исторических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Slavina L.N., Doctor of History, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Соловьёва С.Л., доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный государственный медицинский университет им. И.И. Мечникова

Solovyeva S.L., Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

Фалалеев А.Н., доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Falaleev A.N., Doctor of Economics, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Редакционная коллегия
Editorial board

Васильев А.Д., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasiliev A.D., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Васильева С.П., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasilieva S.P., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Гафурова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Gafurova N.V., Doctor of Education, Professor, Siberian Federal University

Григорьева Т.М., доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Grigoryeva T.M., Doctor of Philology, Professor, Siberian Federal University

Завьялов А.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Zavyalov A.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Игнатова В.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва

Ignatova V.V., Doctor of Education, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

Игнатьева Т.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Ignatieva T.G., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Кожкарёва Н.Б., доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук

Koshkareva N.B., Doctor of Philology, Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

Логонова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

Loginova I.O., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

Майер В.Р., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mayer V.R., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Миллер О.М., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Miller O.M., PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Минеев В.В., доктор философских наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mineev V.V., Doctor of Philosophy, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Орлова С.Н., доктор психологических наук, профессор, Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнёва

Orlova S.N., Doctor of Psychology, Professor, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

Осетрова Е.В., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Osetrova E.V., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Пак Н.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Pak N.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Петрищев В.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Petrishchev V.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Самотик Л.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Samotik L.G., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Сафонова М.В., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Safonova M.V., PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Селезнёва Н.Т., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Selezneva N.T., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Серый А.В., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет

Sery A.V., Doctor of Psychology, Professor, Kemerovo State University

Хасан Б.И., доктор психологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Khasan B.I., Doctor of Psychology, Professor, Siberian Federal University

Чижакова Г.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Chizhakova G.I., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Шилов С.Н., доктор медицинских наук, профессор, проректор по науке и международной деятельности, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Shilov S.N., Doctor of Medicine, Professor, Vice-Rector for Science and International Relations, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Шмелёв А.Д., доктор филологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет

Shmelev A.D., Doctor of Philology, Professor, Moscow Pedagogical State University

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY
OF VOCATIONAL EDUCATION**Ю.Ю. Бочарова, П.С. Ломаско, А.Л. Симонова**

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЕЙ-НАСТАВНИКОВ
И СТУДЕНТОВ-ИНТЕРНОВ В СФЕРЕ ЦИФРОВЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
Yu.Yu. Bocharova, P.S. Lomasko, A.L. Simonova
CONTENT AND IMPLEMENTATION MODEL
OF INTEGRATED TRAINING
IN DIGITAL PEDAGOGICAL COMPETENCES
OF TEACHERS-MENTORS
AND STUDENTS-INTERNS

[6]

М.В. Горнякова, А.А. Дьячук, М.Е. Никитенко

ОБРАЗОВАНИЕ И БИЗНЕС
В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА
M.V. Gornyakova, A.A. Dyachuk, M.Ye. Nikitenko
EDUCATION AND BUSINESS IN UNIFIED
EDUCATIONAL SPACE OF THE REGION

[20]

Н.Ф. Логинова

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ
В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
N.F. Loginova
ACTUALIZATION OF THE PROBLEM
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
COMPETENCE FORMATION IN YOUNG TEACHERS
WITHIN THE REGIONAL SYSTEM OF EDUCATION

[37]

Е.В. Лопанова

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ
ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ye.V. Lopanova

INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES APPLICATION
IN THE DEVELOPMENT OF MILITARY STUDENTS'
LEXICAL CULTURE

[44]

И.А. Майер, И.П. Селезнева

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ
МОДУЛЕЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ
В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО
ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL)

I.A. Mayer, I.P. Selezneva

DESIGNING METASUBJECT MODULES
OF MASTER'S PROGRAMS IN THE FIELD
OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION USING
THE TECHNOLOGY OF CONTENT-LANGUAGE
INTEGRATED LEARNING (CLIL)

[52]

И.К. Прохорова

ТРУДНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ
МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ
И УСЛОВИЯ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

I.K. Prokhorova

DIFFICULTIES OF YOUNG TEACHERS
PROFESSIONAL ADAPTATION
IN MODERN SCHOOLS
AND CONDITIONS OF OVERCOMING THEM

[62]

В.И. Тесленко, Н.И. Михасёнок

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ДИСЦИПЛИНЕ
«ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА»:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
V.I. Teslenko, N.I. Mikhasenok
METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING
«NATURAL-SCIENCE WORLDVIEW» DISCIPLINE

[71]

Т.Ф. Ушева

СТАНОВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

T.F. Usheva

DEVELOPMENT OF TEACHER'S
REFLECTIVE COMPETENCE IN UNIVERSITY
EDUCATIONAL ENVIRONMENT

[81]

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

THEORY AND METHODOLOGY
OF PHYSICAL EDUCATION

Ю.В. Шевчук
СТРУКТУРНО-ФАЗОВЫЙ АНАЛИЗ
ОПОРНЫХ ГИМНАСТИЧЕСКИХ ПРЫЖКОВ
Yu.V. Shevchuk
STRUCTURAL-PHASE ANALYSIS
OF GYMNASTIC VAULTS

[92]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

PERSONAL PSYCHOLOGY

М.А. Аникина, Л.М. Туранова, К.Р. Ширяева
АНАЛИЗ СВЯЗЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ
И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ
M.A. Anikina, L.M. Turanova, K.R. Shiryayeva
CORRELATION OF THE DEVELOPMENT
OF EMOTIONAL COMPETENCE AND ARTISTIC
ACTIVITY IN THE ADOLESCENT AGE

[102]

И.Г. Маланчук, А.Г. Залевская
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА
(НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА РЕЧИ)
I.G. Malanchuk, A.G. Zalevskaya
GENDER PECULIARITIES OF SOCIAL
CONSCIOUSNESS IN EARLY CHILDHOOD
(BASED ON ANALYSIS OF SPEECH)

[113]

Н.Т. Селезнева, А.В. Грузинцев
МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ
СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ИНВАЛИДОВ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
N.T. Selezneva, A.V. Gruzintseva
MOTIVATIONAL-VALUE INDICATOR
OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN PEOPLE
WITH DISABILITIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

[126]

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

О.В. Груздева, Е.В. Улыбина, О.М. Вербианова
ВОЗМОЖНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ
КОМПЕНСАТОРНОГО РАЗВИТИЯ
ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
O.V. Gruzdeva, Ye.V. Ulybina, O.M. Verbianova
OPPORTUNITIES AND MECHANISMS
FOR COMPENSATORY DEVELOPMENT
OF FREQUENTLY SICK CHILDREN
OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

[135]

Н.Т. Селезнева, А.А. Белая
РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ
БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ ВУЗЕ
N.T. Selezneva, A.A. Belaia
DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY
IN FUTURE PSYCHOLOGISTS

[147]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PHILOLOGY

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

LINGUISTICS

Т.М. Григорьева, Е.А. Кудрявцева
ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКИЙ ЯЗЫК
В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ
T.M. Grigorieva, E.A. Kudryavtseva
CHURCH-SLAVONIC LANGUAGE
IN THE CONTEXT OF RUSSIAN CULTURE

[158]

Т.М. Григорьева
ОНИМ В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ Ю. МОРИЦ
T.M. Grigorieva
ONYM IN THE POETIC WORLD OF Yu. MORITZ

[165]

Т.Г. Игнатьева
КАТЕГОРИЯ ЛИЦА В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА
И В СИСТЕМЕ РЕЧИ
T.G. Ignatieva
CATEGORY OF PERSON IN LANGUAGE SYSTEM
AND IN SPEECH SYSTEM

[172]

| | | |
|--|---|---------|
| НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ SCIENTIFIC DEBUT | СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ CREDITS | [195] |
| О.К. Таусинова КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ | ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ INFORMATION FOR AUTHORS | [199] |
| О.К. Tausinova CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF WOMEN AS CONSEQUENCE OF DOMESTIC VIOLENCE | От редакции From the editor | [202] |
| [183] | | |

УДК 378.096

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-НАСТАВНИКОВ И СТУДЕНТОВ-ИНТЕРНОВ В СФЕРЕ ЦИФРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ю.Ю. Бочарова (Красноярск, Россия)

П.С. Ломаско (Красноярск, Россия)

А.Л. Симонова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье раскрывается суть проблемы подготовки в области цифровых педагогических компетенций в соответствии с актуальными направлениями развития системы образования в России. Цель исследования составляет разработка комплекса организационно-педагогических условий обеспечения интегрированной подготовки работающих педагогов, преподавателей и студентов педагогических вузов к осуществлению трудовых функций в соответствии с обозначенным государственной политикой социальным заказом на эффективное применение цифровых средств образовательного назначения, с ними связанных современных педагогических технологий и возможностей онлайн-образования.

Методология. Научно-педагогическими основаниями для исследования послужила совокупность исходных теоретических обоснований: 1) положения компетентностного подхода для описания сущности и структуры компетенций как образовательного результата; 2) ключевые положения системно- и личностно-деятельностного подходов для описания характера и видов учебно-познавательной деятельности; 3) идеи личностно ориентированного образования и технологизации образовательного процесса для моделирования индивидуальных образовательных траекторий участников предметных кластеров; 4) технологии контекстного обучения, теория поэтапного формирования новых знаний и действий, деятельностные модели обучения для моделирования структуры и содержания подготовки; 5) выявленные закономерности формирования и развития профес-

сиональной ИКТ-компетентности педагогов, представления о кластерно-распределенных моделях реализации педагогического процесса.

Результаты. В работе обосновываются содержание и модель реализации интегрированной подготовки в области цифровых педагогических компетенций работающих учителей общеобразовательных школ, преподавателей информационно-технологических и методических дисциплин и студентов педагогического университета, направляемых в течение всего выпускного курса в школы для практического освоения способов осуществления трудовых функций (педагогическую интернатуру).

Заключение. Полученные на текущий момент результаты позволяют сделать вывод о том, что возможным вариантом решения проблем подготовки будущих и работающих учителей в области цифровых педагогических компетенций является интегрированная модель, существующая в кластерно-распределенном виде в рамках педагогической интернатуры. Такая модель подразумевает наличие ряда организационно-педагогических условий, связанных как с содержанием, так и с характером организации взаимодействия всех участников при помощи отдельной структуры – «Центр цифровых педагогических компетенций».

Ключевые слова: педагогическая интернатура, цифровое образование, цифровизация образования, кластерно-распределенная модель, цифровая педагогическая компетентность, профессиональная ИКТ-компетентность, сетевое сотрудничество.

Постановка проблемы. Государственная политика Российской Федерации в области развития системы образования обусловливает цифровизацию педагогической де-

ятельности как одно из приоритетных направлений. Об этом свидетельствуют нормативно-правовые акты последних лет, в частности Постановление Правительства РФ «Об утвержде-

нии государственной программы РФ «Развитие образования»¹, которое фиксирует цель развития российского цифрового образовательного пространства; Программа «Цифровая экономика в Российской Федерации»², в приоритетном направлении «Кадры и образование» закрепляющая еще две ключевых позиции:

1) необходимость «повышения квалификации, профессиональной переподготовки, непрерывного профессионального развития педагогических кадров, обеспечивающих их готовность реализовывать современные модели образовательного процесса с учетом требований цифровой экономики»;

2) использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ) «во всех видах и формах деятельности обучающихся, в том числе в сетевом взаимодействии с другими организациями общего и дополнительного образования в соответствии с требованиями цифровой экономики».

Непрерывность и скорость изменений, с которым сталкивается человек в начале XXI века, требуют пересмотра моделей общего образования и, соответственно, моделей опережающей подготовки учителей. Период обучения в бакалавриате совпадает с т.н. «периодом полураспада знания» [Константинов, Филонович, 2005, с. 112], когда устаревает его половина. Вопросы о местах встречи студентов педагогических направлений подготовки с профессиональной реальностью, о способах обновления программ подготовки будущих педагогов не снимаются с повестки дня.

При этом, как показывают международные исследования (TALIS, 2013), недавно завершившие профессиональную подготовку молодые учителя испытывают дефицит в области педагогических технологий и преподавательских умений, отвечающих требованиям ФГОС и профессионального стандарта. М. Пинская отмечает: «Данные исследования предоставляют ряд других

свидетельств того, что молодые учителя острее других переживают нехватку профессиональных умений. Наиболее ярким примером служит описание того, как они организуют работу класса на уроке. Они значительно реже, чем старшие коллеги, предоставляют учащимся возможность работать активно и самостоятельно, например, в группах и над проектами. И даже свои несомненные преимущества в области ИКТ молодые учителя не «конвертируют» в соответствующие формы работы учеников. Их ученики используют ИКТ даже реже, чем те, кого обучают менее оснащенные информационными умениями педагоги старшего возраста. У 21 % молодых учителей и только у 18,6 % учителей старше 60 лет этого не происходит никогда» [Российские педагоги..., 2015].

Актуальность задачи активного внедрения цифровых технологий в профессиональную педагогическую деятельность также можно обосновать, если проанализировать задания профессионального конкурса Worldskills Russia по педагогическим компетенциям («учитель основной и средней школы», «преподавание в младших классах», «учитель технологии»). Типовой комплект заданий по указанным компетенциям предполагает, что участники должны продемонстрировать решение таких педагогических задач, как проведение учебного занятия, эффективная организация технологий профессиональной коммуникации с коллегами, создание обучающего средства для самостоятельной работы, проведение занятий по внеурочной деятельности. Все перечисленные задачи тем или иным образом предполагают использование цифровых средств: от оборудования (интерактивной доски, систем голосования, документ-камеры, веб-камеры, смартфонов и планшетов) до специализированного программного обеспечения (платформ сетевой коллаборации, конструкторов интерактивных заданий и демонстраций, электронных журналов, социальных и облачных сервисов, открытых цифровых образовательных ресурсов).

Осенью 2017 года в КГПУ им. В.П. Астафьева прошел региональный этап Чемпионата Worldskills Russia по компетенциям «учитель технологии» и «учитель основной и средней школы».

¹ Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 26.04.2018).

² Программа «Цифровая экономика в Российской Федерации», утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 28.07. 2017 № 1632-р.

Анализ результатов выполнения заданий участниками, которые на тот момент являлись студентами 2–3 курсов основных программ профессиональной подготовки по направлению педагогического образования ступени бакалавриата, позволил выявить ряд существенных дефицитов, которые были сгруппированы относительно средств профессиональной деятельности.

В первую группу были отнесены компетенции, связанные с цифровой грамотностью по линии использования учебного оборудования: смарт-ТВ, планшетов, смартфонов, интерактивной доски, документ-камеры, проектора, ноутбуков и стационарных компьютеров. В частности, у студентов можно было наблюдать отсутствие умений и навыков по выполнению базовых операций с указанными средствами (подключение, устранение типовых неполадок, настройка по необходимым параметрам, обеспечение бесперебойной работы во время демонстрации).

Вторую группу составили интерактивные дидактические средства и технологии визуальной коммуникации (тренажеры, мультимедийные демонстрации и презентации, интерактивные модели, конструкторы игровых упражнений, интерактивные схемы, рабочие листы для визуализации учебных материалов при помощи интерактивной доски и т.д.). Здесь в большей степени проявлялась неспособность к конструированию комплексных средств, позволяющих реализовывать дидактический потенциал интерактивных технологий и принципов наглядности при организации урочной и внеурочной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Третью группу составили средства, позволяющие выстроить эффективную профессиональную коммуникацию в распределенном режиме и организовать сетевое взаимодействие (виртуальные бесконечные доски, мэшaп-ресурсы, облачные технологии совместной разработки информационных продуктов, комплексные системы для проведения вебинаров и видеоконференций). Наиболее явно проявлялось отсутствие понимания специфики организации сетевого взаимодействия в режиме распределенного времени и пространства, владение способа-

ми действий по созданию и настройке сетевых площадок для решения задач профессиональной коммуникации.

Для устранения указанных выше дефицитов в течение 2017/18 учебного года был организован интенсивный процесс подготовки, который включал: 1) регулярные очные занятия обучающихся университета 2–4 курсов; 2) подготовку в смешанном режиме при помощи платформы электронных обучающих курсов Moodle 3.4 («Электронный университет КГПУ им. В.П. Астафьева»); 3) ежемесячные встречи с инициативной группой преподавателей различных институтов и факультетов («Клуб Worldskills КГПУ им. В.П. Астафьева»); 4) интенсивную самостоятельную работу студентов и преподавателей в онлайн-режиме.

Содержательно подготовка в области современных цифровых средств образовательного назначения подразумевала моделирование и отработку различных ситуаций, релевантных выявленным дефицитам.

Но как выяснилось впоследствии, данных мер оказалось недостаточно. Весной 2018 года прошел открытый вузовский чемпионат Worldskills Russia по компетенциям «учитель основной и средней школы», «учитель технологии», «учитель начальных классов», который позволил провести повторный анализ уровня подготовки в области современных цифровых средств образовательного назначения. На данном этапе удалось зафиксировать существенное повышение уровня необходимых компетенций, связанных с применением информационных технологий в образовательном процессе. Однако при внешне наблюдаемом достаточно высоком уровне владения способами действий с учебным оборудованием, сетевыми платформами, облачными технологиями и специализированными программными средствами можно было зафиксировать низкий уровень системного понимания педагогических технологий, корректного владения методическими приемами организации учебно-познавательной деятельности и использование не вполне адекватного решаемым профессиональным задачам дидактического содержания информационных продуктов.

Данная ситуация позволила сделать вывод о необходимости комплексного подхода к осуществлению подготовки в области современных цифровых педагогических компетенций.

Таким образом, выводы о необходимости включения в содержание подготовки в области современных цифровых средств образовательного назначения дидактических единиц, релевантных требованиям профессионального чемпионата Worldskills Russia по педагогическим компетенциям и зафиксированным дефицитам понимания и применения педагогических технологий, методических приемов и использования учебного контента, адекватного решаемой профессиональной задаче, определили методологию настоящего исследования.

Методология исследования. Проблемой исследования являются поиск и обоснование модели интегрированной подготовки педагогов общеобразовательных школ и студентов педагогической интернатуры в области современных цифровых педагогических компетенций в кластерно-распределенном режиме сетевого сотрудничества. Цель исследования составляет разработка комплекса организационно-педагогических условий обеспечения интегрированной подготовки работающих педагогов и студентов педагогических вузов к осуществлению трудовых функций в соответствии с обозначенным государственной политикой социальным заказом на эффективное применение цифровых средств образовательного назначения, с ними связанных современных педагогических технологий и возможностей онлайн-образования.

Научно-педагогическими основаниями для исследования послужила совокупность исходных теоретических обоснований.

1. Положения компетентностного подхода для описания сущности и структуры компетенций как образовательного результата [Зимняя, 2006; Хуторской, 2017].

2. Ключевые положения системно- и личностно-деятельностного подходов для описания характера и видов учебно-познавательной деятельности [Кудрявцева, 2011; Петерсон и др., 2016; Гущина и др., 2016; Гладков и др., 2018].

3. Современные идеи реализации личностно ориентированного образования [Хуторской и др., 2015; Смолеусова, 2016; Якиманская, 2010] и известные способы персонификации образовательного процесса [Федякина, Жукова, 2013; Есаулова, 2012] для моделирования индивидуальных образовательных траекторий участников предметных кластеров.

4. Обоснованные практики контекстного обучения [Вербицкий, 2011; Рыбакина, 2014], опыт применения идей проблемного обучения [Пилипец и др., 2014; Ибрагимов, 2016; Дементьева, 2017], предложения по модернизации практико-ориентированного обучения [Марголис, 2014; Лёвкина и др., 2015] для моделирования структуры и содержания учебно-профессиональных заданий.

5. Выявленные закономерности формирования и развития профессиональной ИКТ-компетентности педагогов (анализ работ А.А. Андреева, С.Г. Григорьева, В.В. Гринскуна, И.Г. Захаровой, М.П. Лапчика, Н.И. Пака, И.В. Роберт, О.Г. Смоляниновой, Е.К. Хеннера и др.) для определения содержания и методических аспектов подготовки [Ломаско, Симонova, 2015; Симонova, Фадеева, 2017; Фадеева, 2018].

6. Сущность и технологии реализации педагогической интернатуры, описанные в многочисленных работах сотрудников КГПУ им. В.П. Астафьева (В.А. Адольф, Ю.Ю. Бочарова, О.М. Гаврилова, П.С. Ломаско, С.В. Латынцев, Н.В. Пилипчевская, А.Л. Симонova, М.В. Сафонова, Т.В. Фурьева и др.) и представления о кластерно-распределенных структурах (Е.Г. Дорошенко, Л.М. Ивкина, Н.И. Пак, М.А. Сокольская, Л.Б. Хегай, Т.А. Яковлева) для моделирования деятельности интегрированной подготовки в кластерно-распределенном режиме сетевого сотрудничества [Ломаско и др., 2014; Ивкина, Пак, 2015; Пак, 2015; Ивкина, 2017; Пак, Сокольская, 2017].

Для оценки степени разработанности проблемы исследования был проведен анализ научной литературы по ключевым вопросам. Основной задачей на текущем этапе являлось установление сущности и содержания понятия цифровой педагогической компетентности и конкретизация совокупности предметных компетенций, опре-

деляющих уровень ее сформированности. Учитывая обобщенные представления о профессиональной ИКТ-компетентности педагогов как способности и готовности к эффективному и адекватному применению средств информационных технологий для решения профессиональных задач [Ломаско, Симонова, 2015; Tondeur et al., 2017; Nwosu et al., 2018; Sanz et al., 2018] и современное понимание процесса цифровизации образования [Устюжанина, Евсюков, 2018; Martin, 2018; Baumöl, Bockshecker, 2018; Nelson, 2018], было синтезировано следующее определение.

Цифровая педагогическая компетентность – это способность и готовность педагогов к выполнению трудовых функций, соответствующих профессиональному стандарту с учетом требований цифровой экономики. При этом в качестве основных требований можно определить следующие: а) использование качественных (по форме и содержанию) цифровых ресурсов, «облаков знаний» и «облаков коммуникации»; б) реализация моделей смешанного обучения и персонализации образовательного процесса; в) применение технологий сетевой коллаборации и облачных сервисов (SaaS); г) владение средствами дистанционных образовательных технологий, «электронных школ» и систем управления обучением; д) целесообразное применение специализированного учебного оборудования и технологий BYOD; е) использование и

разработка интерактивных обучающих средств, технологий «цифрового сторителлинга»; ж) владение информационными технологиями, позволяющими эффективно осуществлять делопроизводство и аналитическо-диагностические виды профессиональной деятельности. Совокупность данных характеристик можно объединить в группу цифровых педагогических компетенций [From, 2017] как детерминант проявления цифровой педагогической компетентности (рис. 1).

Ключевым отличием сущности понятий «профессиональная ИКТ-компетентность педагога» и «цифровая педагогическая компетентность» является изначальная направленность последней только на цифровые виды образовательной деятельности, осуществление которых невозможно без современных информационно-коммуникационных технологий. А в случае с профессиональной ИКТ-компетентностью – это замена аналоговых способов реализации информационных процессов цифровыми. То есть в случае владения цифровыми педагогическими компетенциями педагог определяет и решает профессиональные задачи такими способами, осуществление которых невозможно без соответствующих средств ИКТ. Например, электронный документооборот, цифровые подписи, интерактивный и мультимедийный контент, сетевая коллаборация, всепроникающее обучение (u-learning) и т.д. [Ломаско, Симонова, 2016].



Рис. 1. Предметные составляющие цифровой педагогической компетентности

Fig. 1. Subject components of digital pedagogical competence

Результаты. Исходные методологические основания и понимание сущности цифровой педагогической компетентности позволили разработать модель интегрированной подготовки в области цифровых педагогических компетенций работающих учителей общеобразовательных школ и студентов педагогического университета, направляемых в течение всего выпускного курса в школы для практического освоения способов осуществления трудовых функций (педагогическая интернатура). Студенты при такой органи-

зации подготовки выступают в роли интернов, а педагога в качестве наставников.

Основной идеей подобной подготовки является установка на то, что учителями формулируются профессиональные задачи, связанные с использованием ИКТ по четырем основным направлениям: 1) проведение учебных занятий; 2) организация внеурочной деятельности; 3) профессиональная коммуникация и сетевое взаимодействие; 4) просвещение населения и работа с родительской общественностью (рис. 2).



Рис. 2. Содержательные линии и уровни интегрированной подготовки в сфере цифровых педагогических компетенций

Fig. 2. Content lines and levels of integrated training in the field of digital pedagogical competences

При этом педагоги получают возможность повышать свою готовность к реализации различных моделей образовательного процесса (индивидуальное обучение с учетом особенностей обучаемого, поддерживающее обучение, смешанное обучение) на трех из возможных уровней: 1) пороговом («действие по шаблону») – использование готовых информационно-образовательных ресурсов и образовательных сред; 2) базовом («модификация шаблона») – разработка собственных информационно-образовательных ресурсов с использованием

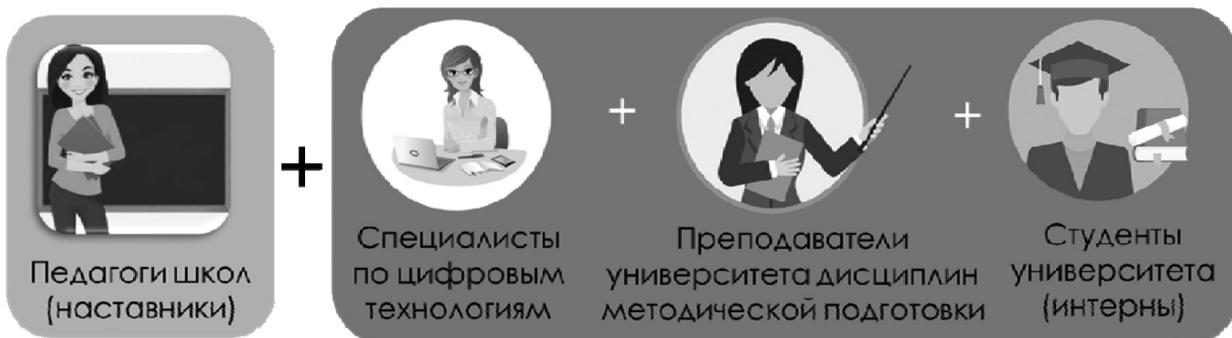
открытых инструментальных сред; 3) оптимальном («авторская разработка») – разработка собственных онлайн-курсов на базе различных открытых платформ (рис. 2).

Для каждого учителя-наставника предполагается составление индивидуализированного образовательного маршрута с учетом уровня первоначальной подготовки в области онлайн-обучения, который выявляется в процессе первичной диагностики, а также с учетом индивидуальных потребностей педагога в сфере решения конкретных комплексных профессиональных задач.



Центр цифровых педагогических компетенций

для обеспечения интегрированной подготовки педагогов и студентов педагогических вузов к осуществлению трудовых функций в области цифрового образования и консультационного сопровождения развития цифровых компетенций обучающихся школ



Когорта профессионалов, обладающих цифровыми педагогическими компетенциями

готовых реализовывать современные модели образовательного процесса с учетом требований цифровой экономики

Рис. 3. Субъекты интеграции при реализации процесса подготовки

Fig. 3. Subjects of integration in the implementation of the preparation process

Для интернов создаются условия для дополнительной подготовки в области реализации трудовых функций, предусмотренных проектом профессионального стандарта консультанта в области развития цифровых компетенций населения (цифровой куратор) в процессе реализации индивидуального консультирования и сопровождения работающих педагогов, проходящих подготовку на базе центра, по технологическим вопросам освоения информационных способов действий в образовательных информационных и инструментальных средах и сервисах.

Полноценная реализация такой модели предполагает кластерно-распределенную интеграцию субъектов образовательной деятельности с наличием управляющей структуры в виде «Центра цифровых педагогических компетенций» (рис. 3). При этом на базе университета создаются специализированные структуры – кластеры, характер деятельности которых определяется ведущим содержанием подготовки (рис. 4).

Индивидуализированный образовательный процесс обеспечивается сопровождением и консультационной поддержкой в соответствующих кластерах с привлечением специалистов в области методики обучения и воспитания, специалистов в области цифровых технологий и студентов. Также в интегрированном образовательном процессе студенты получают возможность повышения собственной методической подготовки за счет общения с работающими учителями и наблюдения профессиональных способов действий при разработке и использовании информационно-образовательных ресурсов. Студенты могут привлекаться к работе на базе центра в рамках факультативных и вариативных дисциплин, педагогической практики и интернатуры, дополнительного образования.

При организации образовательного процесса учитываются принципы «вертикального» взаимодействия, предполагающие включение в процесс решения задачи студентов разных курсов и направлений подготовки (рис. 5).

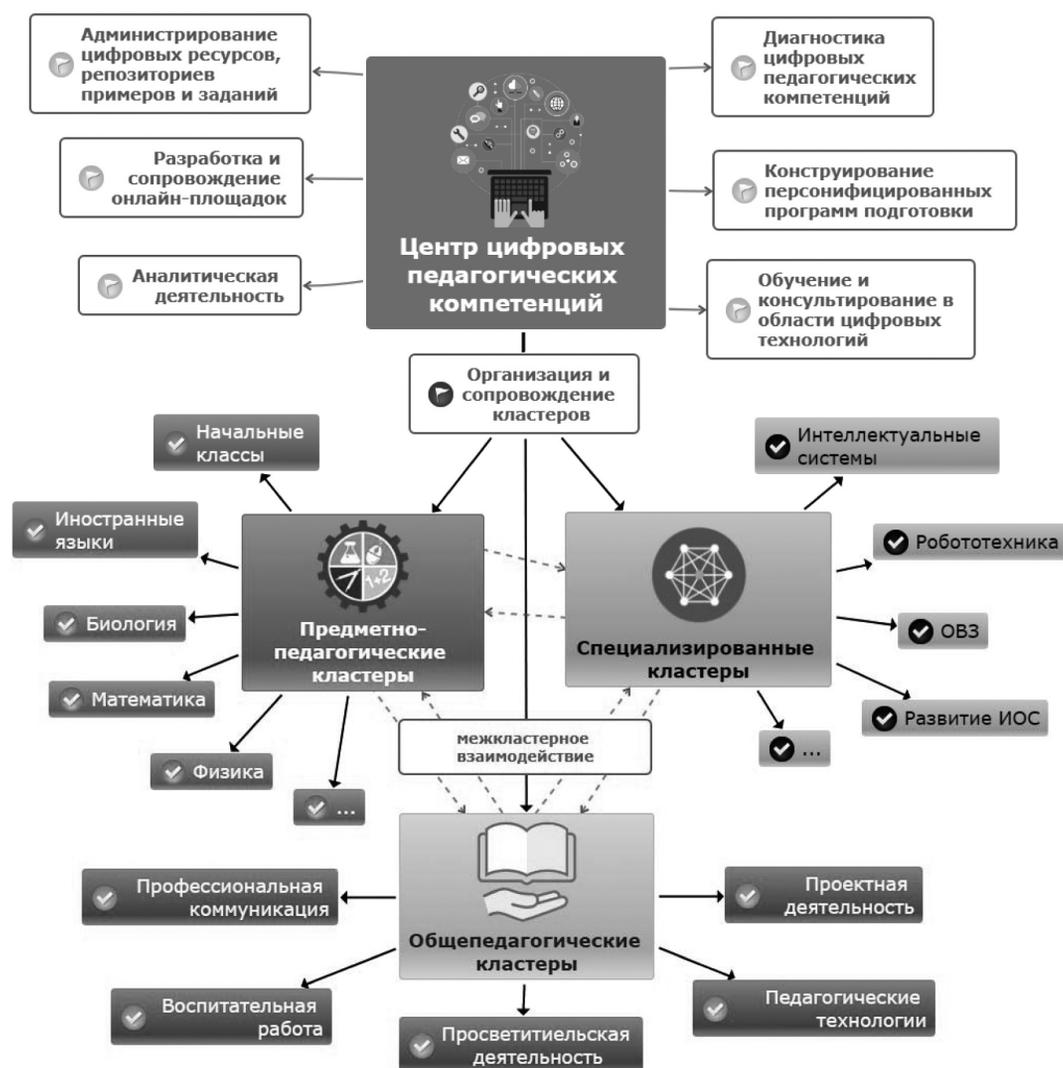


Рис. 4. Кластерно-распределенная модель интегрированной подготовки

Fig. 4. Cluster-distributed model of integrated training



Рис. 5. Основные ролевые позиции внутри деятельности кластера

Fig. 5. The main role of the position within the cluster activity

Заключение. Резюмируя, следует указать основные выводы, полученные на текущем этапе исследования. Во-первых, можно констатировать, что подготовка педагогических кадров в области цифровых педагогических компетенций является актуальной и важной для развития отечественной системы образования задачей. В связи с высоким динамизмом изменений сферы информационно-коммуникационных технологий, условий и требований к профессиональной педагогической деятельности содержание и методика такой подготовки обуславливают необходимость наличия механизмов их непрерывного обновления.

Во-вторых, существующие сегодня подходы к повышению квалификации работающих педагогов и линейная подготовка студентов педагогических вузов по отдельности не дают высоких результатов. Так как: а) полученные знания и освоенные способы деятельности очень быстро устаревают; б) не позволяют сформировать устойчивые связи технологических умений с педагогическим содержанием образовательной деятельности в силу отсутствия продолжительной практики их применения на этапе подготовки.

Наконец, возможным вариантом решения проблем подготовки будущих и работающих учителей в области цифровых педагогических компетенций является интегрированная модель, существующая в кластерно-распределенном виде в рамках педагогической интернатуры. Такая модель подразумевает наличие следующих организационно-педагогических условий: 1) непрерывное обновление содержания подготовки в виде реальных задач из практики работы педагогов; 2) взаимное обучение наставников и интернов, поскольку наставники владеют и могут повысить уровень владения предметным содержанием и методами обучения, а интерны – информационными технологиями; 3) накопление банка решений профессиональных педагогических задач в виде цифрового контента (демонстраций, видеороликов, интерактивных тренажеров, мэшп-ресурсов и т.д.), сценариев занятий (примеров реализации методик), диагностических материалов (контрольных заданий

в цифровом виде); 4) возможность педагогам распространять и популяризировать передовой опыт использования цифровых средств через сетевые сообщества, методические объединения и публикации в научно-педагогических изданиях; 5) возможность преподавателям университета, реализующим дисциплины информационно-технологической и методической направленности для педагогических специальностей, обновления актуальным содержанием, полученным из практики работы реальных учителей в конкретных условиях.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном формате. (Компетентностный подход как новая образовательная парадигма) // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. № 4. С. 67–73.
3. Гладков А.В., Прохорова М.П., Ваганова О.И. Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–3. С. 77–80.
4. Гущина Т.П., Зинкевич Е.П., Долголюк И.В. Системно-деятельностный подход в реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 3–2. С. 57–60.
5. Дементьева Ю.В. Проблемное обучение: метод или принцип обучения в современной педагогике? // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 1, № 2. С. 22–25.
6. Есаулова М.Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации // Человек и образование. 2012. № 4 (33). С. 25–29.
7. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

8. Ибрагимов Г.И. О роли и месте проблемного обучения в современном высшем образовании // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2016. № 12. С. 21–26.
9. Ивкина Л.М. Кластерная модель методической подготовки будущего учителя информатики // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2017. № 2 (40). С. 66–69.
10. Ивкина Л.М., Пак Н.И. Технология «Мегакласс» как средство коллективной учебной деятельности в образовательных кластерах // *Открытое образование*. 2015. № 5. С. 32–38.
11. Константинов Г.Н., Филонович С.Р. Университеты, общество знания и парадоксы образования // *Вопросы образования*. 2005. № 4. С. 106–124.
12. Кудрявцева Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения // *Справочник заместителя директора*. 2011. № 4. С. 13–27.
13. Лёвкина Е.В., Миронычева В.Ф., Кузина И.В. Практико-ориентированное обучение будущих педагогов // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015. № 11–3. С. 457–459.
14. Ломаско П.С., Симонова А.Л., Потупчик Е.Г. Концептуально-методологические аспекты проектирования виртуальной инновационной среды практики в условиях реализации педагогической интернатуры // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2014. № 1. С. 35–41.
15. Ломаско П.С., Симонова А.Л. Основопологающие принципы формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогических кадров в условиях смарт-образования // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015. № 7 (160). С. 78–84.
16. Ломаско П.С., Симонова А.Л. U-learning – повсеместное электронное обучение в XXI веке: на пути к коннективизму и смарт-образованию // *Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы I Международной научной конференции в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»*. Красноярск, 2016. С. 293–297.
17. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19, № 3. С. 105–126.
18. Пак Н.И. Инновационная технология «Мегакласс» как синергетическое средство обучения в образовательных кластерах // *Информатизация образования-2015*. 2015. С. 288–294.
19. Пак Н.И., Сокольская М.А. Региональная модель образовательного кластера на технологической платформе «Мегакласс» // *Педагогическая информатика*. 2017. № 1. С. 78–92.
20. Петерсон Л.Г. и др. Определение понятия «деятельность» в современной педагогике в контексте исторического процесса формирования системно-деятельностного подхода // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2016. № 4. С. 6–13.
21. Пилипец Л.В., Клименко Е.В., Буслова Н.С. Проблемное обучение: от Сократа до формирования компетенций // *Фундаментальные исследования*. 2014. Т. 4, № 5. С. 860–864.
22. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 36 с.
23. Рыбакина Н.А. Интеграция идей компетентностного подхода и теории контекстного обучения как условие становления и развития непрерывного образования // *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2014. Т. 10, № 3–2. С. 208–211.
24. Савельева Л.А., Ганиева Л.Ф. Компетентностный подход в преподавании курса «Информационные технологии в образовании» // *Мир науки и инноваций*. 2015. Т. 7, № 2. С. 30–35.

25. Симонова А.Л., Фадеева О.А. Дефициты ИКТ-компетентности педагогов Красноярского края // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 4 (42). С. 89–99.
26. Смолеусова Т.В. Концепция личностно ориентированного подхода в образовании на основе проявления личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 6 (34). С. 7–16.
27. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2018. № 1. С. 3–12.
28. Фадеева О.А. Развитие ИКТ-компетентности педагога в рамках учитель-центрированного электронного обучения в системе повышения квалификации // Открытое образование. 2018. Т. 22, № 4. С. 34–41.
29. Федякина Л.В., Жукова Г.С. Анализ международного и отечественного опыта персонализации дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2013. Т. 1, № 5 (119). С. 154–157.
30. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16.
31. Хуторской А.В., Липчанская М.А., Хисаметдинов А.А. О соотношении личностно ориентированного и человекообразного образования // Эйдос. 2015. № 1. С. 18–19.
32. Якиманская И.С. Концепция личностно ориентированного образования // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2010. № 5. С. 36–40.
33. Baumöl U., Bockschecker A. Evolutionary change of higher education driven by digitalization // Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), 2017 16th International Conference on. IEEE, 2017. P. 1–5. DOI: 10.1109/ITHET.2017.8067811
34. From J. Pedagogical Digital Competence -Between Values, Knowledge and Skills // Higher Education Studies. 2017. Vol. 7, № 2. P. 43–50. DOI: 10.5539/HES.V7N2P43
35. Martin D.A. Shaping the Digital Future in Education—Together // International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP). 2018. Vol. 8, № 2. P. 7–9. DOI: 10.3991/IJEP.V8I2.8228
36. Nelson R. Education must keep pace with advancing digitalization // EE-Evaluation Engineering. 2018. Vol. 57, № 1. P. 2–3.
37. Nwosu J.C., John H.C., Izang A.A., Akorede O.J. Assessment of information and communication technology (ICT) competence and literacy skills among undergraduates as a determinant factor of academic achievement // Educational Research and Reviews. 2018. Vol. 13, № 15. P. 582–589. DOI: 10.5897/ERR2018.3539
38. Sanz L.F., Gómez-Pérez J., Castillo-Martinez A. Analysis of the European ICT Competence Frameworks // Multidisciplinary Perspectives on Human Capital and Information Technology Professionals. IGI Global, 2018. P. 225–245. DOI: 10.4018/978-1-5225-5297-0.CH012
39. Tondeur J. et al. Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century // British Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 48, № 2. P. 462–472. DOI: 10.1111/BJET.12380

CONTENT AND IMPLEMENTATION MODEL OF INTEGRATED TRAINING IN DIGITAL PEDAGOGICAL COMPETENCES OF TEACHERS-MENTORS AND STUDENTS-INTERNS

Yu.Yu. Bocharova (Krasnoyarsk, Russia)

P.S. Lomasko (Krasnoyarsk, Russia)

A.L. Simonova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article reveals the essence of the problem of training in the field of digital pedagogical competences in accordance with the topical directions of development of the education system in Russia. The purpose of the study is to develop a set of organizational and pedagogical conditions aimed at integrated training of working pedagogues, teachers and students of pedagogical universities for the implementation of labor functions in accordance with the social order, designated by state policy, for the effective use of digital means of educational purposes, associated with modern pedagogical technologies and online education opportunities.

The methodology. Scientific and pedagogical bases for research served as a set of initial theoretical justifications: 1) the provisions of the competence approach to describe the nature and structure of competencies as an educational result; 2) the key provisions of the system – and personality-activity approaches to describe the nature and types of educational and cognitive activity; 3) the idea of personality-oriented education and technologization of the educational process for modeling individual educational trajectories of subject clusters participants; 4) technologies of context training, the theory of step-by-step formation of new knowledge and actions, activity models of training for modeling the

structure and content of training; 5) the identified patterns of formation and development of professional ICT competence of teachers, ideas about cluster-distributed models of pedagogical process implementation.

Results. The paper substantiates the content and implementation model of integrated training in the field of digital pedagogical competencies of secondary school working teachers, teachers of information technology and methodological disciplines and students of pedagogical university, sent throughout the final year to schools for practical development of ways of labor functions implementation (pedagogical internship).

The conclusion. The results obtained at the moment allow us to conclude that a possible solution to the problems of training of future and working teachers in the field of digital pedagogical competencies is an integrated model that exists in a cluster-distributed form within the pedagogical internship. This model implies a number of organizational and pedagogical conditions associated with both the content and the nature of the organization of interaction of all the participants with the help of a separate structure – the Center of digital pedagogical competencies.

Keywords: *pedagogical internship, digital education, digitalization of education, cluster-distributed model, digital pedagogical competence, professional ICT competence, network cooperation.*

References

1. Verbicky A.A. Context teaching in the competence approach // Higher education in Russia. 2006. No. 11. P. 39–46.
2. Verbitsky A.A. Context training in the competence format. (Competence approach as a new educational paradigm) // Problems of social and economic development of Siberia. 2011. No. 4. P. 67–73.
3. Gladkov A.V., Prokhorov M.P., Vaganova O.I. Personality-activity approach to professional education // Problems of modern pedagogical education. 2018. No. 58–3. P. 77–80.
4. Gushchina T.P., Zinkevich E.P., Dolgoruck I.V. System and activity approach in the implementation of Federal State Educational Standard of Basic General Education // New science: the Experience, tradition, innovation. 2016. No. 3–2. P. 57–60.
5. Dementieva Yu.V. Problem-based learning: a method or principle of learning in modern education? // Successes of modern science and education. 2017. Vol. 1, No. 2. P. 22–25.

6. Esaulova M.B. The development of higher professional pedagogical education: the aspect of personalization. // *Man and education*. 2012. No. 4 (33). P. 25–29.
7. Zimnyaya I.A. Competence approach. What is its place in the system of modern approaches of the problem of education? (Theoretical and methodological aspect) // *Higher education today*. 2006. No. 8. P. 20–26.
8. Ibragimov G.I., About the role and place of problem-based learning in contemporary higher education // *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)*. 2016. No. 12. P. 21–26.
9. Ivkina L.M. Cluster model of methodical training of the future teacher of Informatics // *Bulletin KSPU named after V.P. Astafiev*. 2017. No. 2 (40). P. 66–69.
10. Ivkina L.M., Pak N.I. Technology of «Mega-class» as a means of collective teaching activities in the educational cluster // *Open education*. 2015. No. 5. P. 32–38.
11. Konstantinov G.N., Filonovich S.R. Universities, society of knowledge and paradoxes of education // *Questions of education*. 2005. No. 4. P. 106–124.
12. Kudryavtseva N.G. System-activity approach as a mechanism for the implementation of a new generation of GEF // *Directory of Deputy Director*. 2011. No. 4. P. 13–27.
13. Levkin E.V., Mironycheva V.F., Kuzin I.V. Practice-oriented training of future teachers // *International journal of applied and fundamental research*. 2015. No. 11-3. P. 457–459.
14. Lomasko P.S., Simonova A.L., Potupchik E.G. Conceptual and methodological aspects of designing a virtual innovation environment practice in the conditions of realization of pedagogical internship // *Bulletin KSPU named after V.P. Astafiev*. 2014. No. 1. P. 35–41.
15. Lomasko P.S., Simonova A.L. U-learning is universal e-learning in the XXI century: on the way to connectivism and smart education // *Informatization of education and methods of e-learning: materials of the I International scientific conference within the IV International scientific and educational forum «Man, family and society: history and prospects of development»*. Krasnoyarsk, 2016. P. 293–297.
16. Margolis A.A. Requirements for modernization of the main professional educational programs (OPOP) of training pedagogical staff according to the professional standard of the teacher: suggestions of activity approach implementation in preparation of pedagogical cadets // *Psychological science and education*. 2014. Vol. 19. No. 3. P. 105–126.
17. Lomasko P.S., Simonova A.L. Basic principles of professional ICT competences formation of teachers in the conditions of smart education // *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2015. No. 7 (160). P. 78–84.
18. Park N.I. Innovative «Mega-class» technology as a synergetic means of teaching in educational clusters // *Informatization of education-2015*. 2015. P. 288–294.
19. Park N.I., Sokolskaya M.A. Regional model of educational cluster on the technological «Mega-class» platform // *Pedagogical Informatics*. 2017. No. 1. P. 78–92.
20. Peterson L.G., et al. Definition of the «activity» concept in modern pedagogy in the context of the historical process of formation of the system-activity approach // *Innovative projects and programs in education*. 2016. No. 4. P. 6–13.
21. Pilipets L.V., Klimenko E.V., Buslov, N.S. Problem-based teaching: from Socrates to competence formation // *Fundamental research*. 2014. Vol. 4, No. 5. P. 860–864.
22. Russian teachers in the mirror of the international comparative study of the pedagogical corps (TALIS 2013) / ed. E. Lenskaya, M. Pinskaya; National Research Un-ty «Higher school of Economics», Institute of Education. M.: Publishing House. House of Higher school of Economics, 2015. 36 p.
23. Rybakin N.A. The integration of the ideas of the competence approach and the theory of contextual teaching as a condition of continuous education formation and development // *Vestnik of Voronezh State Technical University*. 2014. Vol. 10, No. 3–2. P. 208–211.

24. Savelyeva L.A., Ganieva L.F. Competence approach in teaching the course of «Information technologies in education» // The World of science and innovation. 2015. Vol. 7, No. 2. P. 30–35.
25. Simonova L.A., Fadeyeva O.A. The lack of the ICT competence of teachers in Krasnoyarsk region // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2017. No. 4 (42). P. 89–99.
26. Smoleusova T.V. The concept of personality-oriented approach in education on the basis of personality manifestations // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2016. No. 6 (34). P. 7–16.
27. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G. Digitalization of educational environment: opportunities and threats // Bulletin of Plekhanov Russian University of Economics. 2018. No. 1. P. 3–12.
28. Fadeeva O.A. Development of ICT competence of the teacher within the framework of teacher-centered e-learning in the system of training // Open education. 2018. Vol. 22, No. 4. P. 34–41.
29. Fedyakina L.V., Zhukova G.S. Analysis of international and domestic personification experience of additional professional education for social sphere specialists // Scientific notes of the Russian State Social University. 2013. Vol. 1, No. 5 (119). P. 154–157.
30. Khutorskoy A.V. The model of competence education // Higher education today. 2017. No. 12. P. 9–16.
31. Khutorskoy A.V., Lipchanskaya M.A., Hisametdinov A.A. On the relationship of personality-oriented and humane education // Eidos. 2015. No. 1. P. 18–19.
32. Yakimanskaya I.S. The Concept of personality-oriented education // Scientific notes of Petrozavodsk State University. 2010. No. 5. P. 36–40.
33. Baumöl U., Bockshecker A. Evolutionary change of higher education driven by digitalization // Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET), 2017, 16th International Conference on. IEEE, 2017. P. 1–5. DOI: 10.1109/ITHET.2017.8067811
34. From J. Pedagogical Digital Competence -Between Values, Knowledge and Skills // Higher Education Studies. 2017. Vol. 7, No. 2. P. 43–50. DOI: 10.5539/HES.V7N2P43
35. Martin D.A. Shaping the Digital Future in Education—Together // International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP). 2018. Vol. 8, No. 2. P. 7–9. DOI: 10.3991/IJEP.V8I2.8228
36. Nelson R. Education must keep pace with advancing digitalization // EE-Evaluation Engineering. 2018. Vol. 57, No. 1. P. 2–3.
37. Nwosu J.C., John H.C., Izang A.A., Akorede O.J. Assessment of information and communication technology (ICT) competence and literacy skills among undergraduates as a determinant factor of academic achievement // Educational Research and Reviews. 2018. Vol. 13, No. 15. P. 582–589. DOI: 10.5897/ERR2018.3539
38. Sanz L.F., Gómez-Pérez J., Castillo-Martinez A. Analysis of the European ICT Competence Frameworks // Multidisciplinary Perspectives on Human Capital and Information Technology Professionals. IGI Global, 2018. P. 225–245. DOI: 10.4018/978-1-5225-5297-0.CH012
39. Tondeur J., et al. Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century // British Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 48. No. 2. P. 462–472. DOI: 10.1111/BJET.12380

ОБРАЗОВАНИЕ И БИЗНЕС В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

М.В. Горнякова (Красноярск, Россия)

А.А. Дьячук (Красноярск, Россия)

М.Е. Никитенко (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье излагаются основные итоги I Всероссийской научно-практической конференции «Бизнес и образование: территория сотрудничества», которая проходила 18–19 мая 2018 г. в Красноярске.

Поднимая актуальные вопросы самоопределения, развития и реализации личности и организаций в современной быстроменяющейся малопредсказуемой, неоднозначной (VUCA) среде, спикеры и участники конференции в совместном обсуждении осуществляли поиск оптимальных путей консолидации интересов и возможностей бизнеса и образования в подготовке, развитии и обучении квалифицированных кадров.

Цель статьи – проанализировать актуальное состояние подготовки специалистов в условиях разного вида образования (основного и дополнительного) и профессионального обучения, определить запросы заинтересованных сторон в содержании, методах, которые могут стать ориентирами при проектировании востребованных образовательных программ и условий их реализации.

Представление основных тезисов спикеров в контексте происходящих изменений жизнедеятельности, организационных процессов, трудовых функций, места профессионального труда в жизни представителей разного поколения, их сопоставление и анализ позволяют обозначить основные проблемы конференции: психологическое сопровождение персонала и бизнес-процессов, обусловленное обращением к человеческому потенциалу, изменением трудовых функций и организационных моделей; целевые и содержательные ориентиры подготовки и развития специалистов в соответствии с требованиями

профессиональных стандартов; взаимодействие разных участников образовательного процесса в развитии «гибких» и «твердых» навыков и других значимых качеств квалифицированного специалиста, транспрофессионала.

Заключение. Предприятия города и региона становятся активными участниками образовательного пространства, определяя образовательные запросы, требования к образовательным результатам, формам обучения, и готовы к активному взаимодействию с образовательными организациями, имеющими ресурсы и потенциал для проектирования и реализации востребованных образовательных программ. Уточнение и согласование задач основного и дополнительного образования, профессионального обучения позволят консолидировать усилия в формировании личности, способной решать задачи в повседневной реальной жизни, и адаптироваться к изменениям, готовой учиться, и конструировать образовательные, карьерные и жизненные траектории.

Решение данных задач связано с осмыслением социального заказа на профессиональную подготовку и образование, исследованием особенностей жизненного пространства молодого поколения, роли трудовой деятельности, и вовлеченности в нее; пониманием личностного и профессионального самоопределения; разработкой моделей психологического сопровождения в организации.

Ключевые слова: бизнес-психология, образование в VUCA-среде, навыки XXI века, конкурентоспособный профессионал, профессиональный стандарт, профессиональное становление и развитие, аттестация и оценка персонала, психологическое сопровождение организации и персонала.

18 –19 мая 2018 г. по инициативе преподавателей кафедры социальной психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и представителей бизнес-

сообщества была проведена I Всероссийская научно-практическая конференция «Бизнес и образование: территория сотрудничества». Актуальность конференции связана с новыми задачами сопровождения персонала организа-

ции, изменением отношения личности к труду, личностных задач в профессиональной деятельности, внедрением профессиональных стандартов в условиях изменения профессий, трудовых функций.

Основной целью конференции стало налаживание диалога, создание площадки переговоров для консолидации интересов и возможностей бизнеса и образования в подготовке, развитии и обучении квалифицированных кадров в современной быстроменяющейся малопредсказуемой, неоднозначной (VUCA) среде [Lemoine et al., 2017]. Конференция также была направлена на оценку сложившейся ситуации подготовки специалистов в условиях разного вида образования (основного и дополнительного) и профессионального обучения; на определение тенденций развития системы обучения специалистов в регионе, оценку квалификаций, общественно-профессиональную экспертизу и обмен практическим опытом.

Конференция объединила представителей бизнеса (Союз промышленников и предпринимателей Красноярского края, ОАО «Красцветмет», ОАО «РЖД», ООО «Сибирская генерирующая компания», АО «Красноярский машиностроительный завод»), муниципальные организации (КГБОУ ДПО «Красноярский краевой центр профориентации и развития квалификаций», ККГБУ ДПО «Институт муниципального развития», Молодежный центр «Новые имена»), образовательные организации общего и дополнительного образования (Национальный исследовательский Томский государственный университет, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», МБОУ «Средняя школа № 70», МАОУ «Средняя школа № 152 им. А.Д. Березина», Тренинг-консалтинговая компания В&В, Сибирский коуч-центр, Мастерская успеха Challenge). Разносторонний состав участников говорит об интересе к данной теме, ее актуальности в регионе, стремлении к взаимодействию. Совместная работа на разных уровнях образовательного процесса подготовки

специалистов обеспечила глубину проработки обсуждаемых вопросов, позволила определить тенденции и перспективы в сфере образования, в том числе и бизнес-образовании.

Три тематических направления конференции позволили системно и целостно осветить вопросы, связанные с организацией образовательного процесса, позициями организации и человека относительно друг друга, внедрением профессиональных стандартов.

Содержательное наполнение конференции обусловлено ключевыми задачами современного специалиста и организаций. «Организации и трудовая деятельность переживают кардинальные изменения, которые затрагивают базовые принципы функционирования и развития организации и меняют систему тех знаний, навыков и умений, которые обеспечивали успех трудовой деятельности в традиционной организации» [Журавлев, Занковский, 2017, с. 318]. Бизнес как среда социального и профессионального развития личности и группы, как «социальный институт, в котором растёт осознание значимости гуманистических принципов и ценностей как основы успеха» [Иванова, Штроо, 2018, с. 147], отражает общие тенденции развития общества и во многом задает ориентиры для развития системы образования. Непрерывное образование сегодня обладает глубоким потенциалом, способным обеспечить современную организацию гуманистическими технологиями, новыми психологическими инструментами, способствующими повышению ее эффективности.

Изменение парадигмы образования с «образования на всю жизнь» на «образование через всю жизнь», ориентированную на «непрерывное образование» и даже на «опережающее образование», определило поиск качеств, позволяющих учиться, адаптироваться к изменениям, быть готовым к неопределенности, проектировать свою деятельность – то, что стали называть навыками, или компетенциями, XXI века, soft skills и т.п., и усилило потребность в разработке условий, обеспечивающих развитие данных качеств [Griffin, Care, 2015]. Создание организационных, социально-психологических,

психолого-педагогических и иных условий осуществляется не только в образовательных организациях, но и на рабочих местах. Современная организация сегодня активно включается в развитие персонала: чаще управление персоналом строится на понимании возможностей и особенностей людей [Мандрикова, Сафиуллина, 2013], набирает силу диагностика потенциала сотрудников и развитие талантов в организации [Dries, 2013], применяются технологии индивидуального психологического сопровождения личности в организации, больше внимания уделяется построению команд, вовлеченных в достижение общих целей [Бизнес-психология..., 2017].

Выделенные тенденции раскрывают усилия бизнеса, власти и образования в решении вопросов подготовки и развития конкурентоспособного профессионала: приводят к оформлению запроса на психологическое сопровождение людей и процессов (что актуализует разработку новой области прикладной психологии – психологии бизнеса); актуализируют разработку курсов, направленных на развитие soft skills; определяют создание систем внутрикорпоративного обучения, корпоративных университетов как условий для обеспечения непрерывного развития персонала, оценки и формирования кадрового резерва; способствуют разработке совместных с вузами образовательных программ, профильных классов в школах.

Опыт Сбербанка показывает, как психологические и социально-психологические исследования позволяют формировать внутрикорпоративную культуру, сопровождать бизнес-процессы и выстраивать управление на основе понимания особенностей поколений, закономерностей совместной деятельности и законов функционирования коллективного интеллекта. Корпорация «НК «Роснефть»», моделируя компетентностный профиль своих сотрудников и разрабатывая внутрикорпоративные образовательные программы, ориентируется на возможности общего образования. Открытие профильных специализированных классов содействует не только целенаправленной профессиональной подготовке, но и постепенному вхождению молодых специ-

алистов в корпоративную культуру. Организация при этом получает более полные представления о возможностях, ресурсах, мотивационных драйверах, личностных и деловых качествах потенциального сотрудника.

Красноярский машиностроительный завод, Красноярский завод цветных металлов и золота, ресторанный холдинг Bellini group и ряд других предприятий включаются в подготовку учебных производственных практик и образовательных программ в рамках высшего профессионального образования.

Запросы организаций определяют необходимость и перестройки системы образования, и подготовки специалистов. Очевидно, что общее и профессиональное образование должно адекватно отвечать на вызовы времени, расширяя поле возможностей для подготовки востребованных специалистов и их непрерывного развития. Прежние модели, технологии и методы обучения, разработанные на иных моделях понимания реальности, вызовах иных социально-исторических условий, не отвечают современной социальной реальности, что отражается в неудовлетворенности бизнесом подготовки молодых специалистов [Schoenfeld, 1999]. «Мы живем сегодня в мире, принципиально отличном от реальности, описанной в социологических теориях, созданных в XX веке» [Мироненко, 2015, с. 195]. Современный социум представляется как открытая, нелинейная и находящаяся в непрерывном движении система [Adkins, Lury, 2009, p. 16]. Особенности жизненного пространства современного человека: изменчивость, заведомая недостаточность информации при принятии решений, непредсказуемость, наличие многомерных связей, описываемые как VUCA мир – определяют необходимость ответов на ключевые вопросы: зачем? чему? и как учить? на разных этапах жизненного и профессионального пути [Бухарина, 2017]. В данном контексте разворачивается дискуссия о «гибких» и «твердых» навыках (Soft и Hard skills) в подготовке специалистов, как должен быть построен образовательный процесс для освоения тех или иных навыков, в том числе и в процес-

се самообразования, а также, кто должен заниматься их развитием (государственные образовательные организации, организации дополнительного образования, предприятие или сам работник) и какие модели взаимодействия стейкхолдеров могут быть выстроены.

Наиболее четко территорию сотрудничества бизнеса и образования определяет внедрение профессиональных стандартов. Профессиональным стандартом руководствуются работодатели при формировании кадровой политики и управлении персоналом, стандарт становится механизмом определения квалификации работника. Как отмечает М.А. Егорова, особую смысловую роль стандарт играет в профессиональном росте кадров, особенно молодых специалистов, «так как в нем заданы “точки роста” профессионализма, описанные в виде трудовых действий, умений, знаний» [Егорова, 2017, с. 32]. Эта область представляется широким полем возможностей для согласования ориентиров профессионального образования и потребностей предприятий и организаций.

Согласно Приказу Минтруда России № 514н от 24 июля 2015 г.¹ российские вузы при планировании и реализации учебного процесса, составлении учебно-методических материалов, планировании научно-исследовательской работы студентов всецело используют ресурс профессионального стандарта. Предложенная Н.Р. Кельчевской и Е.В. Ширинкиной поэтапная, комплексная программа интеграции образовательных и профессиональных стандартов обозначает принципы и этапы формирования и оценки ФГОС и примерных основных образовательных программ по профессиональным стандартам, позволяет последовательно, целостно и осознанно формировать единство образовательного и профессионально-квалификационного пространства в триаде всех участников социально-экономических отношений: государство, система высшего образования и работодатель [Кельчевская, Ширинкина, 2018, с. 17–19].

¹ Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”».

Таким образом, профессиональный стандарт задает вектор подготовки специалиста, конкретизирует условия и механизмы профессионального становления [Егорова, 2017, с. 33], что особенно актуально для образования и профессий гуманитарного профиля, отличающихся широким спектром реализации и низкой степенью «оцифрованности» требований к выполняемым обязанностям и показателям эффективности профессиональной деятельности. Такая стратегия дает значимые ориентиры для самоопределения и саморазвития обучающегося, является навигатором его движения на рынке труда. Развитие сотрудничества в поле независимой оценки квалификации (НОК) с ориентацией на общественно-профессиональную оценку и аттестацию квалификации студентов, выпускников университета повышает заинтересованность государства, усиливает роль работодателя, который активно включается в пересмотр квалификаций и во многом становится непосредственным участником образовательного процесса.

Все это способствует решению одной из серьезных проблем в области подготовки специалистов для современного бизнеса: сокращению разрыва между содержанием, методами подготовки квалифицированных специалистов и реальными потребностями рынка и общества; инвестициям в образование и самообразование, которые составляют человеческий капитал и определяют возможности развития региона, оказывая значимое стимулирующее влияние на развитие малого бизнеса (малых и микропредприятий) и повышение его инновационности [Духон и др., 2018; Гапонова, Коршунов, 2017].

Вместе с тем обостряется необходимость согласовать видение в отношении того, каким сегодня представляется успешный и востребованный профессионал: активный действующий субъект, способный анализировать и продуцировать изменения в организационной среде, или личность с определенным набором качественных характеристик, структурированно вписанная в рамки профессионального стандарта; при каких условиях профессионал формируется и какие факторы оказывают влияние на его развитие.

Каким образом каждый из участников триады «образование – власть – работодатель» может и должен быть включенным в решение обозначенных проблем, какие задачи ставят перед собой представители бизнеса и образования в актуальной ситуации, что определяют в качестве стратегических приоритетов, за счет чего достигают поставленных целей и какие ресурсы видят на пути к успеху.

Эти и другие вопросы открывают все новые возможности и новые актуальные направления консолидации усилий бизнеса, образования и власти для развития и единого многомерного образовательного пространства региона.

В связи с обозначенными тенденциями и были выделены основные направления работы конференции: «Организация и люди в вопросах и ответах»; «Образование в условиях VUCA-среды»; «Профессиональный стандарт: взгляд из будущего».

Открыл конференцию директор по развитию Союза промышленников и предпринимателей Красноярского края *Александр Васильевич Лыткин*, обозначив глобальные вызовы среды для бизнеса и образования, барьеры для развития. Он обратился к статистическим данным доли рабочих, плотности роботизации стран, доли необходимых специалистов, их дефициту в определенных сферах. Представленные данные показывают необходимость совершенствования профессиональных стандартов, согласования образовательных и профессиональных стандартов, использование передовых технологий, а также необходимость разработки экспертизы качества образования через создание независимой оценки квалификации (НОК). Александр Васильевич представил, как реализуется в настоящее время структура НОК, сформулировал задачи, требующие решения.

Данную тему продолжила директор КГБОУ ДПО «Красноярский краевой центр профориентации и развития квалификаций» *Зульфия Алексеевна Исмаилова*. Доклад «О развитии Национальной системы квалификаций в Красноярском крае» погрузил в тематику методического сопровождения внедрения профессиональ-

ных стандартов, обозначил основные направления развития Национальной системы квалификаций (НСК) в крае, позволил более детально понять механизмы Независимой оценки квалификаций и координацию всех субъектов НСК, ее влияние на кадровый потенциал края. Спикер отметила очевидные достоинства новой системы квалификаций, к которым относятся экономика на подборе и обучении работников, подтверждение профессиональной квалификации сотрудников, повышение эффективности внутренних процедур управления персоналом, трудовых отношений с работниками, возможность влиять на процесс подготовки специалистов под требованиями работодателя в системе образования и др. Доклад вызвал большое количество вопросов: насколько НОК позволяет оценить качества, необходимые в профессиональной деятельности, но не отмеченные в профессиональном стандарте? Каков уровень квалификации специалиста? В чем отличие аттестации как оценочной процедуры и независимой оценки квалификаций? Заданные вопросы позволили выделить разные требования и ожидания заинтересованных субъектов рынка и образования.

Описание ожиданий участников конференции было представлено *Марией Валерьевной Горняковой*, руководителем магистерской программы «Бизнес-психология», директором тренинг-консалтинговой компании В&В. До начала конференции участники ответили на вопросы анкеты, направленной на изучение представлений об образовании: насколько оно готовит к решению задач организации? какими качествами должен обладать специалист? какие компетенции важны? каковы роли профессиональных стандартов в организации подготовки специалистов? Сравнительный анализ результатов анкетирования для трех групп (представителей бизнеса, преподавателей, студентов) показал существенные различия при оценке полезных для организации качеств выпускника, компетенций, определяющих значимость профессионала, доли soft и hard skills в подготовке специалиста (причем студенты оценивают равную значимость навыков), возможности внедрения

профессионального стандарта и те трудности, которые при этом возникают. Представленные результаты позволили выделить разные образы профессионала, целевые ориентиры, которые определяют траектории развития и обучения специалиста, систему оценки персонала. Выделенные изменения в организациях под влиянием объективной социальной ситуации и особенностей нового поколения определяют отмеченную всеми необходимость грамотного психологического сопровождения персонала.

Организации и люди испытывают потребность в профессиональном сопровождении новых организационных моделей, задающих новые системы координат человеческим отношениям и профессиональной деятельности, ставящих задачи, требующие более сложных управленческих решений в условиях неопределенности и смены поколений. Данные вызовы определили разработку магистерской программы «Бизнес-психология». В докладе было обозначено предметное поле новой отрасли психологии – вопросы психологического сопровождения организации, учитывающие как внутренние, так и внешние факторы, целевые и содержательные ориентиры подготовки и развития специалистов, способных оперативно, гибко и эффективно решать бизнес-задачи средствами социально-психологических технологий, обеспечивать качественные условия для максимального раскрытия личностного и профессионального потенциала сотрудников. Сама программа направлена не только на подготовку специалистов в области сопровождения деятельности и личности бизнесмена через изучение психологии успеха в бизнесе, закономерностей и механизмов принятия решений, профессионального самоопределения и развития в современной ситуации; организации как инструмента бизнеса посредством освоения психологических основ управления персоналом, организационной культуры, коммуникаций, систем обучения и развития в организации; изучение рынка и культуры как фактора развития социума в ходе понимания особенностей потребительского поведения, психологии межкультурного взаимодействия и т.д. [Ива-

нова, Штроо, 2018, с. 149], но и на формирование профессионального сообщества, исследовательских проектов, коллабораций бизнеса, образования и обучающихся в создании новых образовательных проектов.

Интересные направления взаимодействия образования и бизнеса раскрыли коллеги из Сибирского федерального университета.

Ирина Сергеевна Багдасарьян, заместитель директора института управления бизнес-процессами и экономики СФУ, в докладе «Формула успеха: ВУЗ +НОК = Кадры, готовые к запросам высокотехнологичных отраслей современной экономики» отметила, что в современных условиях, когда вузы должны готовить кадры под реальные нужды экономики, в соответствии с потребностями работодателя, ориентация на требования профессиональных стандартов – очень важна. Новый инструмент национальной системы квалификации – профессионально-общественная аккредитация – поможет дать независимую оценку качества подготовки специалиста в процессе его обучения, а независимая оценка квалификации (НОК), которая в качестве пилотного проекта демонстрационного экзамена уже проходит свою апробацию в учреждениях СПО, поможет оценить полученную квалификацию выпускника на выходе. СФУ активно подключился к работе по обсуждению проблем, связанных с внедрением НСК.

Рассматривая коллаборацию как инструмент повышения конкурентоспособности выпускника, *Галина Валентиновна Дудкина*, руководитель направления «Управление персоналом организации» в СФУ и учредитель ООО КЦ «Капитал», поделилась опытом сотрудничества вуза и организаций, заинтересованных в подготовке квалифицированных специалистов. Спикер отметила, что коллаборация заинтересованных сторон за счет обмена информацией и ресурсами, организации совместной деятельности дает мощный ресурс как для образовательных организаций (совершенствование системы высшего профессионального образования), так и работодателей (научно-исследовательский потенциал) и обучающихся, которые прорабатывают на рабочих

местах методологические аспекты решения профессиональных задач.

Опыт реализации форм и обучения и построения образовательной ситуации в обучении глав муниципалитетов был представлен *Евгенией Николаевной Димитровой*, заместителем директора ККГБУ ДПО «Институт муниципального развития», он позволил увидеть, что подготовка управленческих кадров не только открывает перспективы для новых образовательных проектов, но и создает реальные возможности «выращивания» конкурентоспособного профессионала на уровне государственных структур через формирование активной государственной позиции, нового управленческого мышления для решения актуальных задач края.

В обсуждении трансформации образовательного процесса, который подготавливал бы востребованного специалиста, часто заявляется необходимость максимального погружения учебного процесса в реальную практическую деятельность, подгонки образовательных программ к конкретным рабочим местам. Но при этом, как отмечают И.Д. Фрумин и П.С. Сорокин [Фрумин, Сорокин, 2018], выпускники вписываются в уже сложившиеся практики, что ограничивает возможности перестройки их для новых задач, ориентировки на будущие изменения.

Обсуждая вызовы современной среды и задачи, стоящие перед личностью, Н.В. Антонова, Т.Ю. Базаров, Л.Н. Иванова, Н.М. Лебедева, С.А. Липатов, В.А. Штроо в качестве главных направлений подготовки к неопределенному будущему выделяют субъектность и транспозиционность, осознанность, сотрудничество и ключевую парадигму [Антонова, Иванова, 2011; Базаров, 2013], стратегичность и временные способности [Дьячук, 2015], осмысленность профессионального выбора, включенность личности в собственное профессиональное развитие [Горнякова, 2017].

Особое значение в подготовке конкурентного выпускника, транспрофессионала, «способного осваивать и выполнять деятельность из различных видов и групп профессий <...> находить уникальные решения на основе синтеза знаний

и межпрофессиональной коммуникации» [Зеер, Сыманюк, 2017, с. 10], приобретает работа с личностью обучающегося. Крайне важно, чтобы образование было предельно неформальным, создавало потенциал к самовыражению, раскрывало возможности для самоопределения. *Людмила Алексеевна Кудашкина*, директор Центра карьеры Национального исследовательского Томского государственного университета, представила результаты проекта взаимодействия (соорганизации) профессионального и студенческого сообщества через развитие системы наставничества [Краковецкая, Кудашкина, 2018]. Каждый студент разрабатывает с помощью наставника от бизнеса функциональную карту, которая выступает неким навигатором движения по пути к выбранной квалификации. Каждый семестр в карту заносится информация о монетизации освоенных или неосвоенных компетенций, успехах, достижениях, что позволяет ему видеть свое движение, дефициты. Выйдя на практику, студент изучает рынок труда в реальных условиях, и в этом ему помогает посредник (ментор), задача которого помочь реализоваться. Сегодня таким посредником выступает Центр карьеры ТГУ, однако в будущем эту роль должна занять социально ориентированная некоммерческая организация. Данная форма позволяет снимать проблему «подгонки» специалиста под профессиональный стандарт, через формирование транспрофессионализма гармонично встроиться выпускнику в любую организацию и соответствовать требованиям профессиональных стандартов, сохраняя самобытность и профессиональную индивидуальность. В рамках такого сотрудничества возможна разработка проекта адаптации молодого сотрудника в ситуации, когда студент хочет найти свою компанию.

Выступление спикера вызвало оживленное обсуждение в бизнес- и образовательном сообществе. Обсуждался вопрос о возможности возложения функций посредника на тьютора, о мотивации работодателей и профессорско-преподавательского состава участия в подобных инициативах, при этом спикер отметила активное участие работодателей в проекте.

На второй день конференции в рамках мастер-класса Людмилой Алексеевной была представлена методика оценки эффективности магистерских программ, и на основании предложенных критериев участники апробировали ее. В процессе обсуждения были выделены определенные условия, влияющие на жизнеспособность образовательной программы, ее узнаваемость, востребованность. Один из важных вопросов, который обсуждался, это как учить современного магистранта, какие создавать условия для поддержки вовлеченности в образовательный процесс, задач развития в процессе непрерывного образования и пр.

Обучение, длящееся в течение всей жизни, предполагает формирование умения учиться и развития навыков, компетенций, качеств, которые позволяют адаптироваться к новым условиям (универсальные, ключевые компетентности). Вопрос о том, какие компетенции, качества необходимы человеку для успешной жизни, обсуждался на круглом столе «Образование: актуальные задачи и возможности развития», ведущим которого была *Юлия Юрьевна Бочарова*, заместитель проректора по образовательной и учебно-методической деятельности КГПУ. Во вступительном слове спикер обозначила глобальные вызовы, которые определяют необходимость обсуждения новых образовательных задач и организацию образовательной среды. Опираясь на статью И.В. Абанкиной [Абанкина, 2016] и программу «Двенадцать решений для нового образования» [Двенадцать..., 2018], выделили основные тенденции, возможные изменения образовательного процесса, форматов обучения, технологии. Трансформация национальной системы общего образования, осуществляемая в разных странах, связана с созданием условий для формирования универсальных компетентностей и видов грамотности [Чечет, Фрумин, 2017]. Необходимость согласования содержания образования и социального развития определила обсуждаемые вопросы. В процессе дискуссии участники выделили компетенции, необходимые выпускнику, универсальные компетенции для всех направлений подго-

товки в высшей школе, необходимые для социальных профессий, и в первую очередь учителей, являющихся частью процесса развития у молодого поколения необходимых компетенций. При этом развитие данных навыков необходимо осуществлять не через включение новых учебных дисциплин, а через создание образовательной среды, в которой данные навыки являются необходимым условием решения образовательных задач, поддержание инициативных действий обучающихся. Важная линия в обсуждении данных вопросов была задана Еленой Сергеевной Рыженковой, заместителем директора по воспитательной работе МБОУ СШ № 70, – это готовность педагогов работать с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, относящимися к «группе риска», с «необычными» детьми, что предполагает изменение позиции педагога: наставника, консультанта. Участники отмечали, что возникающие трудности во взаимодействии педагога и обучающегося, связаны и с трудностями понимания особенностей «цифрового» поколения.

На основе теории поколений [Howe, Strauss, 1991] и собственного опыта *Анастасия Александровна Камаева*, специалист ММАУ Молодежного центра «Новые имена», раскрыла особенности трех поколений X, Y, Z, социально-исторические условия и факторы определяющие особенности того или иного поколения, психологические механизмы развития, а также рассказала о способах эффективного взаимодействия с представителями поколений. Особый интерес вызвало обсуждение специфики трудовой деятельности поколения Y и Z [Стиллман, Стиллман, 2018]. На примерах организаций, столкнувшихся с трудностями в адаптации молодых специалистов, рассматривались приемы и способы их мотивации, созданий условий включенности в деятельность.

Практикой построения оценки, обучения и развития персонала внутри организации дополнили содержание конференции представители крупнейших федеральных и краевых предприятий. Тематика пленарных докладов и мастер-классов затрагивала актуальные вопросы раз-

вития личности в организации, создание оптимальных условий для профессиональной реализации, возможностей повышения организационной эффективности.

Личность в бизнесе, реализация потенциала, проблема самоопределения в организации, конструирование профессионального пути, осмысление жизненных и профессиональных целей – психологические проблемы, во многом определяющие сегодня направления работы с персоналом в организации. Смена фокуса внимания с процессов на человека – необходимое условие успешности современного бизнеса, что отметила *Елена Александровна Ронгонен*, доцент кафедры управления человеческими ресурсами СФУ, сертифицированный тренер, коуч ICF. Ясная цель, единые ценности (миссия), развитие индивидуальной компетентности через формирование экспертной позиции, готовность к диалогу в ситуации неуспеха, принятие решения с опорой на коллегиальность, креативность с учетом поликультурности, вариативности мнений, индивидуальных особенностей работников и постоянная оценка результатов с фиксацией на достижениях – это лишь ряд факторов, определяющих движущие силы современной организации, создающих ее прочность и развивающий потенциал. Коучинговый подход в управлении, ориентированный на индивидуально-личностный подход к работнику, смыслообразующие технологии руководства, инструменты развивающей обратной связи Елена Александровна продемонстрировала на практическом мастер-классе в рамках второго дня конференции.

Папсуева Светлана Викторовна, эксперт в области оценки, мониторинга персонала и молодежной политики ОАО «РЖД», в выступлении рассказала о процессе внедрения профессиональных стандартов и о роли психолога в этом процессе на примере РЖД. Психолог, работая с оценкой кадрового резерва, формированием команд, эргономикой труда, способен подготовить персонал к нововведениям, связанным с переходом на новую систему квалификаций, предотвратить или сгладить кон-

фликтные ситуации, развить важные профессиональные качества под конкретную должность. Светлана Викторовна также отметила преимущества внедрения профессиональных стандартов, к которым отнесла экономию на обучении и оценке персонала, структурирование деятельности организации, повышение качества труда, контроль профессионализма, изменение мотивации работников.

Грамотная, научно обоснованная и методологически выстроенная оценка персонала в организации играет важную роль в решении проблемы «встраивания» человека в организацию и гармонизации личностного и организационного потенциала для достижения бизнес-целей. *Юлианна Ивановна Авраменко*, руководитель Корпоративного университета ОАО «Красцветмет», бизнес-тренер Компании «V&V», поделилась опытом оценки потенциала сотрудников по методике PIF [Шатров, Безручко, 2017]. Смена фокуса управления от человеческого капитала (таланты, знания, инициативность, время, навыки, умения) к человеческому потенциалу (фундаментальные способности, определяющие успех сотрудника в новой деятельности) обусловливается актуальными требованиями современной среды и необходимостью организации быть способной прогнозировать риски, продуцировать изменения и проектировать собственную успешность на основе понимания возможностей своих сотрудников. Актуальная успешность специалиста работает на стабильное положение компании в актуальном настоящем, но не способна гарантировать успех в будущем. Определяя потенциал через способности к работе с информацией, выстаривание эффективных коммуникаций в новой деятельности, готовность меняться, приобретать новые знания и навыки, ставить амбициозные цели и влияние на вовлеченность других, разработчики теста Potential in Focus обосновывают управление потенциалом в качестве наиболее точного инструмента построения «карты персонала» в компании для оптимального решения задач развития человека и процессов в организации. Измеряя скорость, точность и открытость мышления, социальный

интеллект, коммуникации, энергию достижения цели, PIF настраивает не только личностный, но и экономический фокус управления, позволяя детализировать возможности и рыночную стоимость специалиста в соотношении с бизнес-целями компании.

Доклад *Ивана Евгеньевича Безуглова*, руководителя Учебного центра сети супермаркетов «Командор», раскрыл возможности классического подхода психодиагностики личности с применением инструментов разных дисциплин для решения кадровых вопросов: оценки персонала, поиска дополнительных факторов, связанных с эффективностью работы, возможностей описания должностей через профиль качеств. *Анна Евгеньевна Панченко*, эксперт в области оценки, мониторинга персонала и молодежной политики ОАО «РЖД», сертифицированный бизнес-тренер, разработчик инвестиционных проектов в докладе на тему «Ассесмент-центр как инструмент сопровождения изменений в бизнесе», поделилась опытом создания компетентностного профиля, оценки и развития управленческого персонала в соответствии со стратегическими целями организации. Ведущие компетенции: лидерские качества, мотивация, ориентация на результат и ответственность, способность к планированию – диагностируются через решение аналитических кейсов, ролевые игры и интервью по компетенциям.

Ирина Валериевна Соколова, руководитель проекта «Мастерская успеха “Challenge”», эксперт в области обучения, развития и оценки персонала, методолог по разработке и внедрению HR-проектов, обобщила проблематику обсуждаемых в рамках пленарной части конференции вопросов, обозначив ключевые вызовы и возможности «VUCA-среды» для личности и организации. Технический прогресс, ориентация на технологии, искусственный интеллект, стремление к успеху, жесткая конкуренция в достижении бизнес-результатов, цифровая экономика, с одной стороны, создают риски восприятия человека как ресурса, потребительского отношения к личности профессионала, с другой – определяют возможности психотехнологиче-

ской цивилизации, ориентированной на способности человека, аутентичность личности, ценности и смыслы и обозначающей в качестве важных качеств эмоциональный интеллект, критичность, масштабность и системность мышления, способность к предвидению, гибкость ума и поведения, творчество, креативность, клиенто-ориентированность.

В таком контексте приобретает все большую актуальность проблема профессионального самоопределения личности. Возможность наиболее полной самореализации сегодня находится в поле интересов не только собственно профессионала, но и организации, получающей при этом максимальную отдачу от специалиста. Человек, который нашел свое место в социальной и профессиональной среде, может лучше контролировать свою жизнь, организовывать деятельность и добиваться успеха. Профессиональное самоопределение является одним из значимых факторов профессиональной успешности. Современная ситуация в обществе, развитие новых социально-экономических отношений приносят свои особенности в процесс профессионального самоопределения [Бизнес-психология..., 2017]. В рамках практического мастер-класса Ирина Валериевна показала, как строится сегодня групповая и индивидуальная работа с профессиональным выбором, определением направлений профессионального развития, осмыслением личностных ресурсов и ограничений.

Тема самоопределения личности в бизнесе, социальной и организационной идентификации, связанная с постижением норм, правил, ценностей организации и бизнес-сообщества, была продолжена и в рамках мастер-классов конференции.

Одной из наиболее востребованных сегодня технологий работы с личностью выступает индивидуальный и групповой коучинг, позволяющий работать с личностными смыслами, психологическими барьерами. Коучинг эффективно содействует личностному и профессиональному самоопределению, формированию представлений человека о своих профессионально

важных качествах, способностях и других характеристиках, обеспечивающих профессионализацию. Технологией коучинга в бизнесе и образовании был посвящен мастер-класс *Юлии Александровны Овечко*, учредителя «Сибирского коуч-центра», члена ICF, бизнес-тренера КЦ «Резон». Юлия Александровна наглядно показала, как коучинговый подход в образовании способен снять множество противоречий и непонимание между теми, кто учит и теми, кто учится. *Татьяна Юрьевна Тодышева*, доцент кафедры социальной психологии, организационный консультант, коснулась актуальных проблем, затрагивающих сегодня практически каждого профессионала: сохранение личностной целостности, гармонизация производственных и личностных отношений, временной баланс труда и отдыха, профилактика рисков соматических и эмоциональных проблем, обусловленных многозадачностью и интенсивностью профессиональной деятельности.

Опыт создания систем обучения и развития персонала в организации поделились профессионалы-практики, работающие с персоналом на предприятиях. *Елена Александровна Малиновская*, заместитель начальника отдела управления персоналом АО «Красмаш», показала, как строится работа по формированию кадрового потенциала на предприятиях машиностроительной отрасли. Программы обучения руководителей, реализуемые как с привлечением вузов, организаций дополнительного образования, так и внутренними силами специалистов по персоналу позволяют не только значительно нарастить компетенции, привести подготовку руководителей в соответствие с профессиональными стандартами, но и создать дополнительные возможности для нефинансовой мотивации, гибкой адаптации новых сотрудников и создания развивающей среды, устойчивой к внешним изменениям и способной обеспечить непрерывное развитие кадров для решения задач, стоящих перед новым производством.

Оксана Сорокина, специалист по подбору и оценке персонала ООО «Сибирская генерирующая компания», заинтересовала системным под-

ходом в реализации внутреннего обучения сотрудников в такой непростой теме, как клиентоориентированность. *Елена Богомолова*, учредитель и руководитель предприятия СПК «Бармалей» (г. Дудинка), поделилась опытом стандартизации рабочего процесса с учетом российского менталитета. Анализ научной литературы, практика реализации внедрения стандартов работы позволили обозначить ключевые сложности организации работы персонала в условиях северной территории. Стандартизация рабочего процесса, требования к выполнению профессиональных обязанностей и рекомендации по личной организации труда представляются одним из вариантов решения проблем трудовой дисциплины, мотивации и профессиональной реализации сотрудников.

Итоги конференции. Конференция показала, что бизнес относится к числу наиболее важных социальных институтов общества, определяющих образовательные запросы, требования к образовательным результатам, формам обучения, готовых к активному взаимодействию с образовательными организациями.

Предприятия города и региона открыты к сотрудничеству с вузами, что создает перспективы эффективного «встраивания» в программу стратегического развития региона высшего образования через методическое сопровождение корпоративных и открытых обучающих программ, разработку и реализацию курсов повышения квалификации для преподавателей, информационную поддержку проектов по развитию системы наставничества в организациях региона и пр.; расширение поля возможностей для профессионального самоопределения студентов и развития преемственности в образовательной системе «Школа – вуз – работодатель».

Существует определенный запрос на разработку образовательных программ (в первую очередь магистерских) со стороны организаций за счет понимания образовательных потребностей организаций и соотнесения их с актуальными ресурсами вузов.

Наблюдается повышение интереса организаций к развитию универсальных компетентно-

стей, разных видов грамотности (функциональная, финансовая, цифровая, критическая и пр.), обращение к личностному потенциалу. Растет спрос на специалистов в области психологического сопровождения персонала, организационного консалтинга, в том числе и для удовлетворения которого была разработана магистерская программа «Бизнес-психология», реализуемая КГПУ им. В.П. Астафьева.

Проявилась тенденция поиска новых предметных областей исследования и практической деятельности, связанных с осмыслением социального заказа на профессиональную подготовку и образование, особенностями жизненного пространства молодого поколения и роли трудовой деятельности, личностного и профессионального самоопределения, личностного потенциала, организационными процессами вовлеченности персонала и т.п.

В образовательных организациях региона созданы условия для проектирования и реализации востребованных образовательных программ. Вместе с тем существует необходимость уточнения задач основного и дополнительного образования, профессионального обучения, а также самой личности в условиях непрерывного образования, детализации «зон ответственности» в развитии современного конкурентоспособного профессионала, чтобы создать единое смысловое поле для понимания целей и ценностных ориентаций каждой из сторон в этом процессе. Необходимо понимать, что вуз не единственная и не последняя инстанция, результатом которой является соответствующий требованиям профессионального стандарта и / или идеальный кандидат с требуемым набором компетенций, а дополнительное образование – это не то, что исправляет или доучивает выпускника вуза. У каждого вида образования есть свои задачи, согласование их позволит консолидировать усилия в формировании личности, способной решать задачи в повседневной реальной жизни, адаптироваться к изменениям, готовой учиться, конструировать образовательные, карьерные и жизненные траектории.

В целом следует отметить, что I Всероссийская научно-практическая конференция «Бизнес и образование: территория сотрудничества» вызвала живой отклик у профессионального сообщества региона и России, обозначив новые границы территории сотрудничества бизнеса, образования и власти. Безусловно, это успешное начало имеет перспективы дальнейшего развития. Вне сомнения, конференция станет регулярным мероприятием.

Библиографический список

1. Абанкина И.В. Образование через 100 лет: вызовы из Зазеркалья // Мир через 100 лет. М.: Весь мир, 2016. С. 356–363. URL: <http://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/obrazovanie-cherez-100-let-vyzovy-iz-zazerkalya/>
2. Антонова Н.В., Иванова Н.Л. Проблемы подготовки специалистов-психологов для работы в бизнесе // Психологические проблемы современного бизнеса: сб. науч. ст. / под ред. В.А. Штроо, Н.Л. Ивановой, Н.В. Антоновой. М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011. С. 16–26.
3. Базаров Т.Ю. Бизнес-образование: развитие организации или организационное развитие? [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2013. Т. 3, № 4. С. 98–108. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2013-3-4/122012224.html>
4. Бизнес-психология в международной перспективе: кол. монография / отв. ред. Н.Л. Иванова; под общ. ред. С. Бентон, Н.В. Антонова, В.А. Штроо, Н.В. Иванова. М.: Университетская книга, 2017. 480 с.
5. Бухарина А.Ю. Управление талантами: чему учить сотрудников сегодня, чтобы выжить завтра // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8, № 1. С. 144–162. DOI:10.17759/sps.2017080109
6. Гапонова О.С., Коршунов И.А. Непрерывное образование взрослых в контексте экономического развития и качества государственного управления // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 36–59. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-36-59

7. Горнякова М.В. Психологическое консультирование как форма содействия в становлении профессиональной идентичности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2(40). С. 160–164.
8. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс] / под общ. ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина. М.: Национальный исследовательский ун-т «Высшая школа экономики», 2018. 106 с. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf
9. Духон А.Б., Зиньковский К.В., Образцова О.И., Чепуренко А.Ю. Влияние программ предпринимательского образования на развитие малого бизнеса в России // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 139–172. URL: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-139-172>
10. Дьячук А.А. Организация профессиональной деятельности и временные способности руководителя // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М.: Ин-т психологии РАН, 2015. С. 471–478.
11. Егорова М.А. О подготовке кадров в условиях применения профессиональных стандартов в области образования (на примере педагога-психолога) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования: электронный журнал. 2017. Т. 9, № 3. С. 30–38. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2017090304> (дата обращения: 25.04.2018).
12. Журавлев А.Л., Занковский А.Н. Личность и виртуальная организация: психологические проблемы и перспективы научных исследований // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4(24). С. 318–323. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-318-323
13. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 9–28. DOI-10.17853/1994-5639-2017-8-9-28
14. Иванова Н.Л., Штроо В.А. От становления к развитию: по итогам IV Международной конференции «Бизнес-психология: теория и практика» // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 146–162. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2018-8-1/218051512.html>
15. Кельчевская Н.Р., Ширинкина Е.В. Интеграция образовательных и профессиональных стандартов в условиях реформирования: проблемы и пути решения // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 1. С. 15–25. DOI: 10.15826/umpra.2018.01.002
16. Краковецкая И.В., Кудашкина Л.А. Формирование личной конкурентоспособности студентов в условиях трансформации университетов // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 2(114). С. 106–115. DOI: 10.15826/umpra.2018.02.021
17. Мандрикова Е.Ю., Сафиуллина Э.Р. Роль соответствия личности организации (person-organization fit) в формировании человеческого капитала организации [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2013. Т. 3, № 4. С. 2–17. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2013-3-4/121954755.html>
18. Мироненко И.А. Российская психология в пространстве мировой науки. М.: Нестор-История, 2015. 304 с.
19. Стиллман Д., Стиллман И. Поколение «Z» на работе. Как его понять и найти с ним общий язык. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 272 с.
20. Фрумин И.Д., Сорокин П.С. Трудная дорога: Как прийти к новому пониманию человеческого потенциала // Учительская газета. 2018. 15 мая. № 20. URL: <http://www.ug.ru/archive/74577>
21. Чечет Ю.В., Фрумин И.Д. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования: Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к ре-

- альности». М.: НИУ ВШЭ, Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее», сентябрь 2017. URL: https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf
22. Шатров Ю., Безручко П. Potential in Focus. Что такое потенциал и как его оценить // The Human Resources Times Magazine. 2017. Январь. № 31. С. 19–25. URL: http://www.ecopsy.ru/wp-content/uploads/2017/02/HRT31_final.pdf
23. Adkins L., Lury, L. Introduction: What is the empirical // European Journal of Social Theory. 2009. № 12(1). P. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1368431008099641>
24. Dries N. The psychology of talent management: A review and research agenda // Human Resource Management Review. 2013. Т. 23, № 4. P. 272–285. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.001>
25. Griffin P., Care E. Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach. Springer, Dordrecht, 2015. 314 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
26. Howe N., Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991. 538 p.
27. Lemoine P.A., Hackett P.T., Richardson M.D. Global higher education and VUCA-Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity // Handbook of Research on Administration, Policy, and Leadership in Higher Education. IGI Global, 2017. P. 549–568. DOI: 10.4018/978-1-5225-0672-0.ch022
28. Schoenfeld A.H. Looking toward the 21st century: Challenges of educational theory and practice // Educational researcher. 1999. Т. 28. № 7. P. 4–14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X028007004>

EDUCATION AND BUSINESS IN UNIFIED EDUCATIONAL SPACE OF THE REGION

M.V. Gornyakova (Krasnoyarsk, Russia)

A.A. Dyachuk (Krasnoyarsk, Russia)

M.Ye. Nikitenko (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Introduction. The article presents the main results of the first all-Russia scientific and practical conference “Business and education: the territory of cooperation” which was held on May 18-19, 2018 in Krasnoyarsk.

Raising topical issues of self-identification, development and actualization of individuals and organizations in the modern rapidly changing, unpredictable, ambiguous (VUCA) environment, the speakers and participants of the Conference in a cooperative discussion were trying to find optimal ways to consolidate their interests and opportunities in business and education in training, developing and teaching qualified personnel.

The purpose of this article is to analyze the current state of training in different types of education (basic and further) and vocational training, to determine the demands and topical tasks of parties involved, methods that can become guidelines in developing the necessary educational programs and conditions for their implementation.

Presenting the main theses of the speakers in the context of the current changes in life-sustaining activity, organizational processes, labour functions, the place of professional work in the life of representatives of different generations, their comparison and analysis allow to highlight the problems under discussion: psychological follow-up of the personnel and business processes connected with studying human potential, changes in labour functions for solving new problems, changes in organizational models; target and content benchmarks in training and development of specialists in accordance with the re-

quirements of professional standards, the interaction of different participants of the educational process in the development of “flexible” and “fixed” skills, other important qualities of skilled specialists and universal professionals.

Conclusion. Enterprises of the city and the region are becoming active participants in the educational space, defining educational needs, requirements for educational results, forms of training, they are ready for active interaction with educational organizations that have resources and potential for designing and implementing highly-demanded educational programs. Specification and coordination of the tasks of basic and further education, as well as vocational training, will allow to consolidate the efforts for molding a personality who will be capable of solving problems in everyday life, adapting to any changes, being ready to study, to design educational, career and life trajectories.

The solution of these problems is connected with thorough understanding of the social mandate for professional training and education, with studying the characteristics of the life space of the younger generation and their role in work, their involvement in it, their personal and professional self-determination, the development of models of psychological follow-up in the organization.

Keywords: *business psychology, education in VUCA-environment, skills of the 21st century, competitive professional, professional standard, professional start-up and development, competence accreditation and evaluation of personnel, psychological follow-up of the organization and staff.*

References

1. Abankina I.V. Education in a100 years: challenges from the Wonderland // the World in a100 years. M.: publishing house “Ves mir”, 2016. P. 356–363. URL: <http://russiancouncil.ru/analytiks-and-comments/analytiks/obrazovanie-cherez-100-let-vyzovy-iz-zazerkalya/>
2. Antonova N.V., Ivanov N.L. Problems of training psychologists to work in business // Psychological problems of modern business: collection of scientific articles / ed. V.A. Stroo, N.L. Ivanova, N. In. Antonova. M.: Izd. house GOS. UN-TA-Higher school of Economics, 2011. C. 16–26.
3. Bazarov T.Yu. Business education: development of organization or organizational development? [Electronic resource] // Organizational psychology. 2013. Vol.3. No. 4. P. 98-108. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2013-3-4/122012224.html>
4. Business psychology in the international perspective: collective monograph / Resp. edited by: N.L. Ivanov; ed. by S. Benton, N.V. Antonova.

- va, V.A., Stroo, N.V. Ivanov. M.: University book, 2017. 480 p.
5. Bukharina A.Yu. Talent management: what is to be taught to employees today to survive tomorrow // *Social psychology and society*. 2017. Vol. 8. No. 1. P. 144–162. DOI: 10.17759/sps.2017080109
 6. Gaponova O.S., Korshunov I.A. Continuing education of adults in the context of economic development and quality of public administration // *questions of education*. 2017. No. 4. P. 36–59. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-36-59
 7. Gornakova M.V. Psychological counseling as a form of assistance in the development of professional identity // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2017. No. 2(40). P. 160–164.
 8. Twelve solutions for new education: the report of the Centre for Strategic Research and Higher School of Economics [Electronic resource] / Under the General editorship of Y.I. Kuzminov, I.D. Frumin. M.: National Research University «Higher School of Economics», 2018. 106 p. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf
 9. Duhon A.B., Zinkovsky K.V., Obratsova O.I., Chepurenko A.Yu., Effect of entrepreneurship education programmes on small business» development in Russia // *Issues of education*. 2018. No. 2. P. 139–172. <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-139-172>
 10. Dyachuk A.A. Organization of professional activities and timing ability of the Manager // *Modern trends in psychology of labor and organizational psychology* / ed. Red. L.G. Wild, A.L. Zhuravlev, A.N. Zankowski. M.: Institute of Psychology, RAS, 2015. P. 471–478.
 11. Egorova M.A. About training in the conditions of application of professional standards in the field of education (using the example of the teacher-psychologist) [Electronic resource] // *Psychological and pedagogical researches: electronic magazine*. 2017. Vol. 9, No. 3. P. 30–38. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2017090304> (accessed: 25.04.2018).
 12. Zhuravlev A.L., Zankovsky A.N. Personality and virtual organization: psychological problems and prospects of scientific research // *News of Saratov University. New series. A series of educational Acmeology. Developmental psychology*. 2017. Vol. 6, is. 4(24). P. 318–323. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-318-323
 13. Zeer E.F., Tsymanyuk E.E. Methodological guidelines for the development of transprofessional teachers for vocational education // *Education and science*. 2017. Vol. 19, No. 8. S. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28
 14. Ivanov N.L., Stroo V.A. From start-up to development: the results of the IV International Conference «Business psychology: theory and practice» // *Organizational psychology*. 2018. Vol. 8. No. 1. P. 146–162. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2018-8-1/218051512.html>
 15. Kilchevsky N.R., Shirinkina E.V. Integration of educational and professional standards in the conditions of reforming: problems and solutions // *University management: practice and analysis*. 2018. Vol. 22, No. 1. P. 15–25. DOI: 10.15826/umpa.2018.01.002
 16. Krakovetskaya V.I., Kudashkina L.A. Formation of personal competitiveness of students in the conditions of transformation of universities // *University management: practice and analysis*. 2018. Vol. 22, No. 2(114). P. 106–115. DOI: 10.15826/umpa.2018.02.021
 17. Mandrikova E.Yu., Safiullina E.R. The role of the person-organization fit in the formation of human assets of the organization [Electronic resource] // *Organizational psychology*. 2013. Vol. 3, No. 4. P. 2–17. URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru/2013-3-4/121954755.html>
 18. Mironenko I.A. Russian psychology in the space of worldwide science. M.: Nestor-Istoriya, 2015. 304 p.
 19. Stillman D., Stillman I. Generation «Z» at work. How to understand it and find a common language with it. M.: Mann, Ivanov and Ferber, 2018. 272 p.
 20. Frumin I.D., Sorokin P.S. Difficult road: how to come to a new understanding of human potential // *Teacher's newspaper*. 2018. May

- 15th. No. 20. URL: <http://www.ug.ru/archive/74577>
21. Chechet Y.V., Frumin I.D. Competences of the 21st century in national standards of school education: Analytical review within the framework of the project of preparation of the international report "Key competences and new literacy: from declarations to reality". M.: HSE, Sberbank charitable Fund "Contribution to the future", September 2017. URL: https://vbudushchee.ru/files/4countrycases_1.pdf
22. Tents Y., P. Bezruchko P. Potential in Focus. What is potential and how to evaluate it // The Human Resources Times Magazine. 2017. January. No. 31. P. 19–25. URL: http://www.ecopsy.ru/wp-content/uploads/2017/02/HRT31_final.pdf
23. Adkins L., Lury, L. Introduction: What is the empirical // European Journal of Social Theory. 2009. No. 12(1). P. 5–20. DOI: <https://doi.org/10.1177/52F1368431008099641>
24. Dries N. The psychology of talent management: A review and research agenda // Human Resource Management Review. 2013. Vol. 23, No. 4. P. 272–285. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2013.05.001>
25. Griffin P., Care E., Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach. Springer, Dordrecht, 2015. 314 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
26. Howe N., Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991. 538 p.
27. Lemoine P.A., Hackett T.P., Richardson D.M. Global higher education and VUCA-Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity // Handbook of Research on Administration, Policy and Leadership in Higher Education. IGI Global, 2017. P. 549–568. DOI: 10.4018/978-1-5225-0672-0.ch022
28. Schoenfeld A.H. Looking toward the 21st century: Challenges of educational theory and practice // Educational researcher. 1999. Vol. 28, No. 7. P. 4–14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X028007004>

УДК: 378.046.4

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Ф. Логинова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В настоящей статье анализируется и формулируется проблема становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов. Цель статьи: выявление и обоснование актуальности разработки необходимых организационно-педагогических условий становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в региональной системе образования.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в системе образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, анализ практики работы с молодыми педагогами в субъектах Российской Федерации.

Результаты. Региональная система образования рассматривается как ресурс становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов, способствующей достижению нового качества образования. В статье актуализируется необходимость разработки и реализации организационно-педагогических условий становления психолого-педагогической компетентности мо-

дых педагогов в соответствии с особенностями этапа профессиональной адаптации, новыми требованиями к системе общего образования.

Заключение. Актуальность становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов как одного из ресурсов повышения качества общего образования задается требованиями федерального государственного образовательного стандарта общего образования, профессиональным стандартом «Педагог», Национальной системой учительского роста. Учителю необходимо работать с каждым обучающимся (в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями, образовательными потребностями), обеспечивая его образовательную динамику. Становится важным педагогическое обеспечение становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в региональной системе образования, учитывая специфику периода профессиональной адаптации и потребностей самих молодых специалистов.

Ключевые слова: профессиональное становление, молодые педагоги, профессиональная адаптация, психолого-педагогическая компетентность.

Постановка проблемы. Профессиональная деятельность является важнейшей стороной жизнедеятельности человека, позволяет ему реализовать себя, почувствовать свою значимость, осмысленность жизни. Проблема профессионального становления педагога является одной из самых важных в обсуждении вопросов изменения системы образования по нескольким причинам.

Во-первых, происходят серьезные изменения в системе образования, обновление которого рассматривается как «следование школы за требованиями меняющегося мира» [Фрумин,

2003, с. 33]. В качестве образовательных результатов видятся «мягкие навыки», или «универсальные навыки» («ключевые компетентности», «навыки XXI века», «soft skills»), в том числе «навыки самоорганизации, коммуникации, кооперации, коллективного использования сложных инструментов труда» [Универсальные компетентности..., 2018, с.7]. Меняется система образования, и, следовательно, должна меняться профессия учителя. Педагогу необходимо учить не только знаниям, но и способам их добытия, формировать учебную деятельность школьников, строить и организовывать образователь-

ный процесс как систему, создающую условия для формирования многомерного сознания, способностей самоопределяться в истории и культуре, развивать у школьников техники понимания, мышления, действия, рефлексии, воспитывать потребность в самообразовании и саморазвитии [Болотов, Лавренюк, 2016; Реморенко, 2018]. Современный педагог должен становиться, по сути, антропотехником, способным решать задачи общего развития детей своими педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, адекватной для каждой ступени образования [Исаев, Слободчиков, 2013]. Оформление этого нового круга профессиональных задач фиксирует профессиональный стандарт педагога (воспитателя)¹.

Во-вторых, реальная ситуация с кадрами в сфере образования характеризуется рядом особенностей:

– в сфере образования существует проблема закрепления молодых специалистов в профессии [Митрофанов, 2012; Пинская, Пономарева, Косарецкий 2016; Borko, 1986; Ingersoll, 2001; Wong, 2004];

– современные исследования выделяют ряд профессиональных дефицитов молодых педагогов: они испытывают трудности в профессиональной коммуникации, владении оценочными инструментами, не владеют современными педагогическими технологиями; у них отмечается недостаток методических знаний, знаний и умений в сфере воспитания учащихся, общения с ними и их родителями, психологических знаний и умений; ценностная система молодых учителей характеризуется слабой направленностью на педагогическую деятельность; молодые педагоги не умеют применять теоретические знания на практике, испытывают трудности в проективной, организаторской деятельности; их отличает негатив-

ное или нейтральное самочувствие в профессии [Пинская, Пономарева, Косарецкий 2016; Соколова, Пискунова, Сергиенко, 2015].

Таким образом, происходящие в образовании и в педагогической деятельности изменения означают оформление в образовательной политике требований к психолого-педагогической компетентности педагога. Для молодых специалистов эта ситуация усугубляется спецификой периода начала реализации профессиональной деятельности, а вопросам методической поддержки профессионального становления молодых педагогов на современном этапе не уделяется достаточного внимания. Остаются без ответа следующие вопросы: как работать с молодыми педагогами в ситуации происходящих в сфере образования изменений? какими должны быть организационно-педагогические условия становления психолого-педагогической компетентности? и т.д.

Вышесказанное подтверждает актуальность вопроса создания организационно-педагогических условий становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в региональной системе образования. Но обозначенное проблемное поле подчеркивает, что необходимым условием становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в существующей ситуации следует рассматривать наличие таких качеств и профессиональных умений, которые обеспечивают возможность овладения профессией и качественного выполнения профессиональной деятельности.

Методологию исследования составили системный, компетентностный, личностно-деятельностный подходы, позволяющие рассматривать психолого-педагогическую компетентность как часть профессиональной компетентности, как целостную структуру взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, строить процесс ее становления с учетом личностных позиций, смыслов, мотивов самих молодых педагогов, с ориентацией на ценностно-смысловую и содержательную составляющие процесса, его практическую ориентированность.

¹ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) [Электронный ресурс]. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> / (дата обращения: 16.04.2018).

Обзор научной литературы проведен на основе анализа работ в области психолого-педагогического обеспечения профессионального становления, становления профессиональной компетентности, современного дополнительного профессионального образования, форм и способов работы со взрослыми людьми.

Проблема структурных элементов региональной системы образования и специфики их работы отражена в трудах Н.Ф. Ильиной, О.Г. Красношлыковой и других ученых [Ильина, 2013; Красношлыкова², 2005]. Важным элементом региональной системы образования является дополнительное профессиональное образование. В качестве требований к содержанию и организации дополнительного профессионального образования в ситуации изменения общего образования рассматривается усиление ценностно-смысловой позиции учителя [Кулюткин, Бездухов, 2002; Сластенин, Чижаква, 2003], обучение действием и «необучающее обучение» [Кларин, 2017], реализация андрагогических принципов самостоятельности, рефлексивности, кооперативности и индивидуализации [Андрагогическая компетентность..., 2011; Змеёв, 2013], профессиональное сотрудничество и коммуникация через включение в работу общественных организаций и профессиональных сообществ [Ильина, 2013; Фрумина, 2008].

Рассмотрение проблемы становления профессиональной компетентности педагога нашло отражение в теоретических положениях Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой [Зеер, 2008; Маркова, 1996], обсуждении особенностей, форм и способов методической поддержки профессионального становления учителей [Поташник, 2011], понимании субъектности как ключевой характеристики процесса профессионального становления [Исаев, Слободчиков, 2013].

Профессиональное становление является развернутым во времени процессом овладения профессией, при котором конструируются представления человека о себе как профессионале (способном и решающим определен-

ный тип профессиональных задач), смысле своей деятельности, разделяемых целях и ценностях профессиональной деятельности, формируются необходимые профессиональные умения для решения профессиональных задач в рамках новых компетенций. Это подразумевает осмысленность деятельности, ответственность за ее результаты, сопровождается переживанием личностью своей принадлежности к профессиональному сообществу, строятся планы относительно себя в профессии.

Психолого-педагогическая компетентность молодых педагогов является частью профессиональной компетентности, которую как качество личности рассматривали В.А. Адольф, И.А. Зимняя, С.И. Осипова и другие ученые [Адольф, 2013; Зимняя, 2004; Продуктивные практики..., 2017], как характеристику профессиональной деятельности – Э.Ф. Зеер и другие [Зеер, 2008], подчеркивали личностное отношение к деятельности как важный ее элемент А.К. Маркова, Л.М. Митина и другие [Маркова, 1996; Митина, 2004]. Работы М.И. Лукьяновой, С.Б. Серяковой и других ученых [Лукьянова, 2004; Серякова, 2005] позволяют выделить общие подходы к описанию психолого-педагогической структуры, условиям ее становления.

Контексты работы с молодыми педагогами, специфика возникающих у них в период профессиональной адаптации проблем рассматривались в работах отечественных и зарубежных ученых [Андрагогическая компетентность..., 2011; Пинская, Пономарева, Косарецкий 2016; Buchberger, Seel, 1999; Cochran-Smith et al., 2012; Liu, Ramsey, 2008; Swanson, 2012; Tapping..., 2004; Vieluf, Kunter, van der Vijver, 2013]. Осмысление обозначенных научных работ позволило определить специфику периода профессиональной адаптации через задачи, успешное решение которых способствует эффективному профессиональному становлению молодого педагога.

Результаты исследования. В соответствии с вышесказанным региональная система образования рассматривается как ресурс становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов, способствующей достижению

² Красношлыкова О.Г. Методология и методика развития профессионализма педагогов в муниципальной системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2005. 45 с.

нового качества образования. Данное утверждение требует определения организационно-педагогических условий для повышения уровня проявления психолого-педагогической компетентности как готовности к решению задач обучения и воспитания обучающихся в ситуации изменяющейся профессиональной среды под влиянием внешних условий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности на основе особенностей этапа профессиональной адаптации, новых требований к системе общего образования.

Заключение. Предложенный в статье подход к актуализации становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в региональной системе образования позволяет выделить содержательную и деятельностную стороны в проектировании организационно-педагогических условий становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в региональной системе образования.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 38–41.
2. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: монография / С.Г. Вершловский, М.Г. Ермолаева, М.Д. Матюшкина и др. СПб.: СПб АППО, 2011. 114 с.
3. Болотов В.А., Лавренюк Е.Н. Основные тенденции развития системы профессионального развития педагогических кадров // Федеральный справочник. Образование в России М.: АНО «Центр стратегических программ», 2016. Т. 11. С. 307–309.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. 336 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Змеёв С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., стереотип. М.: ФЛИНТА, 2013. 156 с.
7. Ильина Н.Ф. Непрерывное педагогическое образование: обновление в контексте регионального развития: монография. Красноярск, 2013. 308 с.
8. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: монография. М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та, 2013. 432 с.
9. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: трансформирующее обучение // Педагогика. 2017. № 3. С. 19–28.
10. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Са-ра: СамГПУ, 2002. 400 с.
11. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития. М., 2004.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Изд-во Международ. гуманитар. фонда «Знание», 1996. 312 с.
13. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.
14. Митрофанов К.Г. Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография. Красноярск, 2012. 316 с.
15. Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–122.
16. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие. М.: Педагогическое сообщество России, Центр педагогического образования, 2011. 448 с.
17. Продуктивные практики компетентностного подхода в образовании: монография / отв. ред. С.И. Осипова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. 462 с.

18. Реморенко И.М. Развитие стандартов образования: международный контекст // Что такое деятельностный подход в образовании? матер. семинара МГПУ (13.02.2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1t4hTsuBl4zdS8gMlx0Zmd6Fggt74n7eU/view> (дата обращения: 20.04.2018).
19. Серякова С.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования: монография. М.: МПГУ, 2005. 324 с.
20. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 192 с.
21. Соколова И.И., Пискунова Е.В., Сергиенко А.Ю. Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 11–15.
22. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова, К.А. Баранников, И.М. Реморенко; Национальный исследов. ун-т «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
23. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: матер. 9-й научно-практ. конф. / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2003. С. 33–56.
24. Фрумина Е.Л. Непрерывное образование для педагогов: модели и особенности // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. С. 274–292.
25. Borko H. Clinical teacher education: the induction years / Hoffman J.V., Edwards S.A., Reality and reform in clinical teacher education. New York, 1986.
26. Buchberger F., Seel H. Teacher Education in Austria: Description, Analysis, and Perspectives / TNTEE Publications Volume 2, Nr 2, 1999.
27. Cochran-Smith M. et al. A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions A Cautionary Tale // American Educational Research Journal. 2012. Vol. 49, No 5. P. 844–880.
28. Ingersoll R. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis // American Educational Research Journal, Fall. 2001. Vol. 38, is. 3. 2001. P. 499–534.
29. Liu X.S., Ramsey J. Teachers` Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001 // Teaching and Teacher Education. 2008. Vol. 24, No 5. P. 1173–1184.
30. Swanson P. Second / Foreign Language Teacher Efficacy and Its Relationship to Professional Attrition // Canadian Modern Language Review. 2012. Vol. 68. No 1. P. 78–101.
31. Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers Alliance for Excellent Education. Washington, DC, 2004.
32. Vieluf S., Kunter M., van der Vijver F.J. Teacher Self-Efficacy in Cross-National Perspective // Teaching and Teacher Education. 2013. Vol. 35. P. 92–103.
33. Wong H.K. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving // NASSP Bulletin. 2004. Vol. 88, No. 638 March. P. 41–58.

ACTUALIZATION OF THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION IN YOUNG TEACHERS WITHIN THE REGIONAL SYSTEM OF EDUCATION

N.F. Loginova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. In this article the problem of the formation of the psychological and pedagogical competence of young teachers is analyzed and formulated. The purpose of the article consists in the identification and justification of the urgency of developing the necessary organizational and pedagogical conditions for the development of psychological and pedagogical competence in young teachers within the regional education system.

The research methodology is based on analysis and generalization of normative legal documents in the education system, research works of domestic and foreign scientists, analysis of practical work with young teachers in the regions of the Russian Federation.

Results. The regional system of education is considered to be a resource for the development of psychological and pedagogical competence of young teachers, it contributes to the achievement of a new quality of education. In the article the need to develop and implement the organizational and pedagogical conditions for the formation of psychological and pedagogical competence of young

teachers is updated in accordance with the peculiarities of the concrete stage of professional adaptation and new requirements for the system of general education.

Conclusion. The urgency of the formation of psychological and pedagogical competence of young teachers as one of the resources to improve the quality of general education is set by the requirements of the Federal State Educational Standard for General Education, the professional "Pedagogue" standard, the National System of Teacher Growth. The teacher needs to work with each student (in accordance with individual and age characteristics, educational needs), ensuring his educational dynamics. It becomes important to provide pedagogical support for the development of the psychological and pedagogical competence of young teachers in the regional education system, taking into account the specifics of the period of professional adaptation and the needs of the young specialists themselves.

Keywords: *professional formation, young teachers, professional adaptation, psychological and pedagogical competence.*

References

1. Adolf V.A. Formation of the professional competence of the teacher // Siberian Pedagogical Journal. 2013. No. 5. P. 38–41.
2. Andragogical competence of the teacher of the system of postgraduate pedagogical education: monograph / S.G. Vershlovsky, M.G. Ermolaeva, M.D. Matyushkina, et al. SPb.: SPb APPO, 2011. 114 p.
3. Bolotov V.A., Lavrenyuk E.N. The basic tendencies of development of the system of professional development of pedagogical personnel // The federal reference book. Education in Russia M.: ANO "Center for Strategic Programs", 2016. V. 11. P. 307–309.
4. Zeer E.F. Psychology of professions: A manual for university students. M.: Academic project; The Mir Foundation, 2008. 336 p.
5. Zimnyaya I.A. Key competences as the effective-target basis of competence approach in education. Author's version. M.: Research Center for Quality Problems in Training of Specialists, 2004. 42 p.
6. Zmeyov S.I. Fundamentals of Andragogy: Textbook for universities. 2 nd ed., (ster.) M.: Flint, 2013. 156 p.
7. Ilyina N.F. Continuous pedagogical education: renewal in the context of regional development: monograph. Krasnoyarsk, 2013. 308 p.
8. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psychology of human education: the formation of subjectivity in educational processes: monograph. M.: Publishing House «Orthodox St. Tikhon Humanitarian University», 2013. 432 p.
9. Clarin M.V. Instrument of innovative education: transformative teaching // Pedagogy. 2017. No. 3. P. 19–28.

10. Kulyutkin Yu.N., Bezdukhov V.P. Values and cognitive structures in the activities of the teacher. Sa-ra: SamGPU, 2002. 400 p.
11. Lukyanova M.I. Psychological and pedagogical competence of the teacher. Diagnosis of development. M., 2004.
12. Markova A.K. Psychology of professionalism. Publisher: International humanitarian foundation «Knowledge», 1996. 312 p.
13. Mitina L.M. Psychology of work and professional development of teachers: Textbook for stud. of Higher. ped. institutions. M.: Publishing Center «Academy», 2004. 320 p.
14. Mitrofanov K.G. Modern institutes and technologies of teacher professionalization in the system of continuous pedagogical education: monograph. Krasnoyarsk, 2012. 316 p.
15. Pinskaya M.A., Ponomareva A.A., Kosaretsky S.G. Professional Development and Training of Young Teachers in Russia // Issues of Education. 2016. No. 2. P. 100–122.
16. Potashnik M.M. Management of the professional growth of a teacher in a modern school. Textbook. M.: Pedagogical community of Russia, Center for Teacher Education, 2011. 448 p.
17. Productive practices of the competence approach in education: monograph / ed. by S.I. Osipova. Krasnoyarsk: Sib. Feder. Univ., 2017. 462 p.
18. Remorenko I.M. Development of educational standards: the international context // What is the activity approach in education?: materials of the Moscow State Pedagogical University seminar (February 13, 2013) [Electronic resource]. URL: <https://drive.google.com/file/d/1t4hTsuBl4zdS8gMlx0Zmd6Fggt74n7eU/view> (date of treatment: 04.20.2018).
19. Seryakova S.B. Psychological and pedagogical competence of the teacher of additional education: monograph. M.: MPGU, 2005. 324 p.
20. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Introduction to pedagogical axiology: Textbook for stud. higher. ped. training. institutions. M.: Academy, 2003. 192 p.
21. Sokolova I.I., Piskunova E.V., Sergienko A.Yu. A study of the readiness of young teachers for professional work in the light of the standards and requirements of the employer // Man and education. 2015. No. 1 (42). P. 11–15.
22. Universal competencies and new literacy: what is to be taught today for success tomorrow. Preliminary conclusions of the international report on the trends in the transformation of school education / I.D. Frumin, M.S. Dobryakova, K.A. Barannikov, I.M. Remorenko; National Research University «Higher School of Economics», Institute of Education. M.: NIU HSE, 2018. 28 p.
23. Frumin I.D. Competence approach as a natural stage of updating the content of education // Pedagogy of development: key competences and their development: Proceedings of the 9th scientific-practical conference / Krasnoyarsk. state un-ty. Krasnoyarsk, 2003. P. 33–56.
24. Frumina E.L. Continuing Education for Teachers: Models and Features // Continuous Education in Political and Economic Contexts / ed. by G.A. Klyucharev. M.: IS RAS, 2008. P. 274–292.
25. Borko H. Clinical teacher education: the induction years / Hoffman J.V., Edwards S.A., Reality and reform in clinical teacher education. New York, 1986.
26. Buchberger F., Seel H. Teacher Education in Austria: Description, Analysis, and Perspectives // TNEE Publications. 1999. Vol. 2, No 2.
27. Cochran-Smith M., et al. A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions. A Cautionary Tale // American Educational Research Journal. 2012. Vol. 49, No 5. P. 844–880.
28. Ingersoll, R. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis // American Educational Research Journal. Fall. 2001. Vol. 38, is. 3, 2001. P. 499–534.
29. Liu X.S., Ramsey J. Teachers` Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000-2001 // Teaching and Teacher Education. 2008. Vol. 24, No 5. P. 1173–1184.
30. Swanson P. Second / Foreign Language Teacher Efficacy and its Relationship to Professional Attrition // Canadian Modern Language Review. 2012. Vol. 68, No 1, P. 78–101.
31. Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers. Alliance for Excellent Education. Washington, DC, 2004.
32. Vieluf S., Kunter M., van der Vijver F.J. Teacher Self-Efficacy in Cross-National Perspective // Teaching and Teacher Education. 2013. Vol. 35. P. 92–103.
33. Wong H.K. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving // NASSP Bulletin. 2004. Vol. 88, No. 638, March. P. 41–58.

УДК 378

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.В. Лопанова (Московская область, Химки, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье анализируются и формулируются педагогические условия применения инфокоммуникационных технологий для развития лексической культуры курсантов в вузах МЧС России.

Методологию исследования составляют анализ и обобщение инфокоммуникационных технологий развития лексической культуры, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, признанных научным сообществом, и опыта обучения курсантов в вузах МЧС России.

Результаты. На основе компетентностного, деятельностного, контекстного подходов сформулированы ключевые требования к обновлению организационно-педагогических условий развития лексической культуры курсантов, их вовлечению в разнообразные виды учебной, учебно-исследовательской деятельности по решению метапредметных, межпредметных, квазипрофессиональ-

ных задач. В ходе исследования предложен проект применения инфокоммуникационных технологий, удовлетворяющего требованиям развития лексической культуры курсантов в вузах МЧС России.

Заключение. Предложенная в статье авторская концепция применения инфокоммуникационных технологий для развития лексической культуры курсантов в вузах МЧС России может быть реализована в вариативной части их подготовки. Основным результативным организационно-педагогическим условием ее реализации выступают расширение права, функции курсантов, в т.ч. по усилению самоконтроля, принятию оперативных решений; применение групповых форм организации обучения и повышение их автономности; обеспечение взаимозаменяемости курсантов на занятиях.

Ключевые слова: инфокоммуникационные технологии, лексическая культура, преподавание русского языка, лексическая компетенция.

Постановка проблемы. В данной статье рассматриваются ключевые требования к обновлению технологий, содержания теоретической подготовки курсантов в вузах МЧС России, направленной на развитие их лексической культуры посредством применения инфокоммуникационных технологий.

Цель статьи – выявить и обосновать организационно-педагогические условия применения инфокоммуникационных технологий для развития лексической культуры курсантов в вузах МЧС России в процессе теоретической подготовки.

Всемирная глобализация усилила роль коммуникации как процесса получения и передачи информации, а соответственно и знания языков, обеспечивающих этот процесс. В связи с этим в современном мире особое внимание уделяется вопросам преподавания русского

языка. Изучение русского языка связано с проблемами накопления и сохранения вербального материала в памяти курсантов. Эта проблема занимает важное место в методике обучения русскому языку (РЯ), поскольку содержание речи имеет словесное выражение.

Таким образом, изучение эффективных приемов обучения, средств формирования лексической культуры курсантов считается актуальным, т.к. процесс овладения лексическим материалом сопровождается существенным числом трудностей, влияющих на правильность, автоматизм применения лексических единиц, понимания их курсантами в письменных, аудитивных текстах.

Вопрос развития лексической культуры важен, поскольку на сегодняшний день не найдены полноценные технологии развития лексиче-

ской культуры, которые бы подходили всем и гарантировали стопроцентный результат. Проблема развития лексической культуры остается актуальной, поскольку она требует рассмотрения в контексте компетентного подхода, что позволит согласовать и синхронизировать формирование русскоязычной лексической компетенции с другими компетенциями.

Особенности применения инфокоммуникационных технологий в процессе развития лексической культуры курсантов в вузах МЧС России рассматривались в работах многих современных ученых, но тем не менее данная проблема на настоящий момент все еще характеризуется недостаточной степенью теоретической разработки.

В процессе развития лексической культуры важным является освоение лексических компонентов. Обучение лексике, как и любому другому виду деятельности, требует формулировки целей, которые позволяют использовать усвоенный материал необходимым для курсантов образом. Проблема применения инфокоммуникационных технологий в вузах МЧС России требует решения.

Планирование развития лексической культуры требует принятия во внимание следующих факторов: количество слов, которое используют носители языка, количество слов, которое необходимо курсантам для общения в языковой среде и т.д.

Для описания понятия лексического навыка дадим общую характеристику лексической компетенции. Изучение русского языка в вузах МЧС России предусматривает усвоение не только определенного количества слов. Одной из целей обучения русскому языку является формирование русскоязычной лексической компетенции, что является важным условием овладения коммуникативной компетенцией.

Лексическая компетенция (ЛК) – это способность человека к корректному оформлению своих высказываний и пониманию речи других, которая основывается на сложном и динамичном взаимодействии соответствующих навыков, знаний и лексической осознанности. Лек-

сическая компетенция включает в себя лексические навыки, знания и общую языковую осознанность или способность их использования во всех видах речевой деятельности (РД) [Петренко, 2015, с. 7].

Психофизиологической основой лексической компетенции является лексический навык, под которым понимают «факт привыкания к определенному действию, которое благодаря этому выполняется, автоматизированно, без существенного участия сознания в его регулировании» [Петренко, 2015, с. 61]. Таким образом, лексический навык обеспечивает быстрое оперирование словесным материалом в процессе общения на русском языке.

Понятие лексического навыка рассматривается как автоматизированное действие, которое формируется в процессе речевой деятельности (А.Р. Лурия, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов и др.).

Единицей обучения лексическому материалу является лексическая единица (ЛЕ), которая может быть не только словом, но и постоянным словосочетанием и даже так называемым «готовым предложением» (то есть таким, что не меняется в речи).

В методической литературе лексический навык рассматривают как самостоятельный элементарный навык и компонент речевого навыка одновременно. Речевые лексические навыки лежат в основе всех видов РД, следовательно, необходимо формировать лексические навыки аудирования, говорения, чтения и письма.

Лексические знания – это отражение в сознании курсанта результата познания лексической системы РЯ в виде понятий об этой системе и правил пользования ею.

К лексическим знаниям относят знания: устной и письменной форм слова; их семантики (денотативного и коннотативного значений); относительной ценности слова или его способности иметь антонимы, синонимы, омонимы, паронимы, стилистическую и социокультурную окраску; синтаксической и лексической соединяемости слова; правил словообразования

(составление слов, конверсия и т.д.); типов словарей; основных понятий, связанных со структурой слова: корень, приставка, суффикс; сходства и / или различия в лексических системах родного и русского языков.

Цели формирования ЛК конкретизируются в программе в соответствии со степенью преподавания русского языка. Формирование лексической компетенции курсантов вузов МЧС России направлено на овладение ЛЕ в соответствии с отобранными темами и сферами общения.

Профессионализм применительно к сфере военного образования означает наличие у курсантов признаков компетентности и высокой квалификации, обеспечивающих эффективное выполнение обязанностей на конкретном рабочем месте в рамках конкретной военной системы управления. Профессионализм подразумевает в составе знаний, умений, навыков курсантов удельный значительный вес специфических навыков, необходимых и приобретаемых в данной системе военного управления, учитывающих особенности ее коммуникаций, организации [Брумфит, Джонсон, 2017, с. 95].

Под влиянием научно-технического прогресса, внедрения инфокоммуникационных систем в войска МЧС России требования к деловым, профессиональным качествам военных специалистов повышаются.

В роли основы для определения состава знаний, навыков, умений каждого специалиста используется действующий государственный образовательный стандарт ВПО, где сформулированы общие требования к минимуму содержания, уровню подготовки специалистов отдельного направления.

Следует учитывать, что в образовательном стандарте речь идет только о минимальных усредненных квалификационных характеристиках, а выработка требований к уровню квалификации специалистов для структур управления в МЧС России должна учитывать специфику применения данных систем, особенности инфокоммуникационных технологий, условия их применения.

Инфокоммуникационными технологиями называют технологии, которые представляют собой единое целое информационных и телекоммуникационных технологий.

Профессионализм, применительно к военной сфере, означает наличие у курсантов признаков компетентности, высокой квалификации, направленных на эффективное выполнение обязанностей на рабочем месте, в плоскости определенной военной системы управления. Профессионализм подразумевает в составе знаний, умений, навыков военных специалистов значительный удельный вес специфических навыков, приобретаемых и необходимых именно в данной военной системе управления, учитывающих особенности ее организации и коммуникаций.

Большинство инфокоммуникационных задач в вышеперечисленных видах деятельности считаются частично структурированными (обладают частью известных элементов, связей между ними), направлены на обработку пространственно-временных данных. Основой интеграции автоматизированных инфокоммуникационных систем служит информация, чьей ключевой особенностью выступает такой метод организации взаимодействия компьютера и пользователя, при котором выработка решения осуществляется в результате итерационного процесса, при этом участвуют:

- пользователь в роли управляющего звена, задающего входные данные, оценивающего полученный результат вычислений на компьютере;
- в качестве вычислительного звена система поддержки принятия решений.

Инфокоммуникационные проблемы подготовки курсантов заключаются в следующем:

- в информационной среде военного образования особенно значимы задачи первичной обработки информации: структуризации, распознавания, компоновки, декомпозиции, сжатия, измерения; оптимизации, контроля; синтеза, компоновки, типизации; экспертного типа, геометрического преобразования, синтеза, построения цифровых моделей;

– в МЧС России осуществляется комплексная обработка информации – от ее сбора до хранения, представления и обновления, во времени и в пространстве;

– военная система объединяет различные информационные ресурсы: совокупность текстовых, электронных документов различного характера;

– большая часть информационных задач в вышеперечисленных видах деятельности ориентирована на обработку пространственно-временных данных, частично структурирована (обладают частью известных элементов, связей между ними) [Характеристика...].

В подготовке и обучении курсантов для решения перечисленных проблем важно расширять их права и функции, в т.ч. по усилению самоконтроля, принятию оперативных решений; обеспечивать взаимозаменяемость курсантов на занятиях; применять групповые формы организации обучения, повышать их автономность. В этой связи в ходе внедрения инфокоммуникационных технологий увеличивается продолжительность, расширяется база обучения, шире применяются элементы, развивающие аналитические и творческие способности будущего специалиста.

В то же время подготовка специалистов к использованию инфокоммуникационных технологий, осуществляемая в процессе обучения и направленная на формирование профессиональной компетентности, освоение нового инструментария управления, недостаточно применяет систему знаний, умений, получаемую в ходе развития лексической культуры. Современная практика отдельной подготовки в области инфокоммуникационной технологии и принятия управленческих решений приводит к возникновению противоречия между функциональным характером учебных задач и целостным характером профессиональных задач, что влияет на формирование целостной картины мира через видение организационно-военных процессов курсантом.

Инфокоммуникационная основа профессиональной деятельности осваивается курсан-

том на уровне ее функциональных составляющих, что выступает естественным следствием недостаточного применения междисциплинарных связей.

Конечной целью обучения русскому языку считается готовность к свободному ориентированию в русскоязычной среде, умению адекватно реагировать в разнообразных ситуациях, т.е. коммуникации. На сегодняшний день новые методики с применением интернет-ресурсов противопоставляют, как правило, традиционному обучению русскому языку. Для того чтобы обучить коммуникации на русском, надо создавать реальные жизненные ситуации (соответствовать принципу аутентичности общения), которые стимулируют изучение материала, выработывают адекватное поведение.

Одним из основных требований, предъявляемых к обучению русскому языку с использованием инфокоммуникационных технологий, является создание взаимодействия на занятии: координация, объединение, взаимодополнение усилий коммуникативных целей, результатов речевыми средствами. Применение инфокоммуникационных технологий в обучении русскому языку способствует формированию навыков, умений разговорной речи, лексики, обеспечивая истинную заинтересованность обучающихся и эффективность. Интерактивность создает реальные ситуации из жизни, заставляет курсантов адекватно реагировать на них при помощи русского языка.

Заключение. Использование инфокоммуникационных технологий в обучении русскому языку существенно разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря применению этих технологий открывается уникальная возможность овладения большим объемом информации с последующим анализом, сортировкой, значительно расширяется мотивационная основа учебной деятельности, решаются задачи развития речевой деятельности курсантов вузов МЧС России:

– в письме – умение быстро фиксировать собственные высказывания, высказывания остальных;

- в говорении – умение объявить, сообщить, рассказать;
- в аудировании способность понимать речь в нормальном темпе в ходе живой коммуникации;
- в чтении – быстро читать про себя;
- в переводе – выступать в роли переводчика в бытовых ситуациях.

Библиографический список

1. Андреев А.А. Гуманитарное образование в техническом вузе: Потребности и реальная практика // Общество, образование, культура. М., 2004. С. 83–107.
2. Андреев А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты / Институт социологии РАН. М.: Наука, 2008. 359 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1980. 416 с.
4. Артамонов В.С. Подготовка кадров для системы МЧС России в Санкт-Петербургском институте ГПС МЧС России // Вестник Санкт-Петербургского института Государственной противопожарной службы МЧС России. 2005. № 2(9). С. 5–10.
5. Баскин Ю.Г. Методологические проблемы педагогики // Вестник Санкт-Петербургского института Государственной противопожарной службы МЧС России. 2004. № 4. С. 24–31.
6. Баскин Ю.Г., Рекунов С.Г., Баранов А.А. Технологический подход к обучению как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов МЧС России // Проблемы управления рисками в техносфере. 2007. № 1. С. 109–114.
7. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 24.
8. Брумфит Ч., Джонсон К. Коммуникативный подход в преподавании языка. Оксфорд: Унив. пресса, 2017.
9. Владимирова Л.П. Интернет на уроках русского языка. // Русский язык. 2003. Вып. 3. С. 39–41.
10. Девтерова З.Р. Образовательные возможности новых информационных технологий в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Молодой ученый. 2011. № 9. С. 203–205.
11. Жуков Г.Н., Матросов П.Г. Общая и профессиональная педагогика. М.: АльфаМ: ИНФРА-М, 2013. 448 с.
12. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 13.
13. Козлов О.А. Теоретико-методологические основы информационной подготовки курсантов военно-учебных заведений: монография. М.: МО, 1999.
14. Коркоценко М.Н. Многоаспектная модель формирования современного экономического мышления: монография. Краснодар: Холлидэй, 2014. С. 106.
15. Максаев А.А. Развитие социокультурных и речевых умений учащихся на основе международных образовательных языковых проектов // Иностранные языки в школе. 2015. № 2. С. 47–56.
16. Миронова Д.А. Инфокоммуникационные технологии в профессиональной подготовке обучающихся в вузах МЧС России // XXI век: Человек. Общество. Наука: сб. науч. тр. СПб.: Лема, 2013. Вып. 14. С. 105–111.
17. Миронова Д.А. Инфокоммуникационные технологии в развитии иноязычной компетенции обучающихся в вузах // Специфика педагогического образования в регионах России: матер. V Всерос. науч.-практ. конф. Тюмень; СПб.: ТОГИРРО; РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 78–81.
18. Миронова Д.А. Педагогические аспекты использования информационных технологий в образовательном процессе военных вузов // Информационные технологии в образовательном процессе вузов внутренних войск МВД России: матер. межвуз. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 25.10.2013. СПб.: СПб ВИВ В МВД России, 2013. С. 89–92.

19. Миронова Д.А., Баскин Ю.Г. Разработка и применение инфокоммуникационных технологий как условие совершенствования образовательного процесса в вузах МЧС России // Проблемы управления рисками в техносфере. СПб.: СПбУ ГПС МЧС России. 2013. № 4. С. 48–56.
20. Петренко М.А. Теоретические основы педагогического взаимодействия // Процедура. Общественные и поведенческие науки. 2015. Т. 214.
21. Порошин А.А., Шишков М.В., Стрельцов О.В. Оценка готовности профессиональной деятельности выпускников учебных заведений высшего профессионального образования Государственной противопожарной службы МЧС России // Вестник С.-Петерб. ун-та ГПС МЧС России. 2016. № 1. С. 166–173.
22. Слостенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя // Педагог. Сер.: Наука, технология, практика. 1996. № 1. С. 17–28.
23. Сысоев П.В., Евстигнеев М.К. Современные учебные интернет-ресурсы в обучении русскому языку // Русский язык. 2008. Вып. 6. С. 2–9.
24. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 2. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.07.2018).
25. Характеристика инновационных технологий обучения в современном образовании. URL: <https://kollegi.kz/publ/53-l-0-l-145> (дата обращения: 19.07.2018).

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES APPLICATION IN THE DEVELOPMENT OF MILITARY STUDENTS' LEXICAL CULTURE

Ye.V. Lopanova (Moscow region, Khimki, Russia)

Abstract

Problem and purpose. This article describes the basic requirements for updating the content and technologies of theoretical training of military students from EMERCOM higher education institutions of Russia, aimed at the development of their lexical culture through the use of information and communication technologies.

The methodology of the research is concentrated on the analysis and generalization of information and communication technologies in the field of lexical development in culture, scientific-research works of Russian and foreign scientists recognized by the scientific community, and the students learning experience from EMERCOM higher education institutions of Russia.

Results. On the basis of competence, activity-based, contextual approaches we formulated key requirements to update the organizational-pedagogical conditions for the development of military students' lexical culture, their involvement in various kinds of educational, teaching and research activities aimed at

the solution of meta-subject, interdisciplinary, quasi-professional tasks. During our study we proposed a project of applying information and communication technologies meeting the requirements of military students' lexical culture development from EMERCOM higher education institutions of Russia.

Conclusion. The author's concept of info-communication technologies application for military students' lexical culture development in EMERCOM higher education institutions of Russia, proposed in the article, can be implemented in the variable part of their training. The most effective organizational and pedagogical implementation conditions are the expansion of the military students' rights and functions, including self-control strengthening and operational decision-making; the use of group forms of training and increasing their self-sustainability; ensuring interchangeability of military students in the classroom.

Keywords: *information and communication technologies, lexical culture, Russian language teaching, lexical competence.*

References

1. Andreev A.A. Liberal education in a technical University: Needs and real practice // Society, education, culture. M., 2004. P. 83–107.
2. Andreev A.L. Russian education: socio-historical contexts. The Institute of Sociology. M.: Nauka, 2008. 359 p.
3. Andreeva G.M. Social psychology. M.: IZDATELSTVO MGU, 1980. 416 p.
4. Artamonov B.C. Training for the system of Russian Ministry of Emergencies in St. Petersburg Institute of State Fire Service of Russian Ministry of Emergencies // Vestnik of Saint Petersburg Institute of State Fire Service of Russian Ministry of Emergencies. 2005. No. 2(9). P. 5–10.
5. Baskin Y.G. Methodological problems of pedagogics // The Bulletin of the St.-Petersburg Institute of State Fire Service of Russian Ministry of Emergencies. 2004. No. 4. P. 24–31.
6. Baskin Yu.G., Rekunov S.G., Baranov A.A. Technological approach in training as a means of professional competence formation among future specialists of Russian Ministry of Emergencies // Problems of risk management in the techno-sphere. 2007. No. 1. P. 109–114.
7. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model: from idea to educational program // Pedagogy. 2003. No. 10. P.24.
8. Brumfit C.J., Johnson K. The Communicative Approach in Language Teaching. Oxford Univ. press, 2017.
9. Vladimirova L.P. The Internet on Russian language lessons // Russian language. 2003. Is. 3. P. 39–41.
10. Deverova Z.R. Educational opportunities of new information technologies in teaching a foreign language in non-language institutions // Young scientist. 2011. No. 9. P. 203–205.

11. Zhukov G.N., Matrosov P.G. General and professional pedagogy. M.: Alpha M: INFRA-M, 2013. 448 p.
12. Zimnyaya I.A. Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education. The Author's version. M.: Research center of quality problems in training, 2004. P. 13.
13. Kozlov O.A. Theoretical and methodological aspects of cadets information training in military educational institutions. Monograph. M.: Moscow region, 1999.
14. Korkotsenko M.N. The multifold model of the formation of modern economic thinking. Krasnodar: Holiday, 2014. P. 106.
15. Maksaeв A.A. Students' socio-cultural and speech skills development on the basis of international educational language projects // Foreign languages at school. 2015. No. 2. P. 47–56.
16. Mironova D.A. Info-communication technologies in the development of foreign language competence of students in universities // Specificity of pedagogical education in the Russian regions: Materials of the all-Russia scientific-practical conference. Tyumen; St. Petersburg: TOGURO; RGPU named after A. I. Herzen, 2013. P. 78–81.
17. Mironova D.A. Information and communication technologies in students' professional training in Russian Ministry of Emergencies universities in the XXI century: PEOPLE. SOCIETY. SCIENCE: collection of scientific works. SPb.: LEM, 2013. Is. 14. P. 105–111.
18. Mironova D.A. Pedagogical aspects of the information technologies use in the educational process of military universities // Information technologies in the educational process of the Russian Ministry of Internal Affairs universities: Materials of interuniversity scientific and practical conference. St. Petersburg, 25.10.2013. SPb.: SPb VIV IN the Ministry of internal Affairs of Russia, 2013. P. 89–92.
19. Mironova D.A., Baskin Yu.G. The development and application of information and communication technologies as a condition for improving the educational process in the Russian Ministry of Emergencies universities // Problems of risk management in the techno-sphere. SPb.: Jur. GPS MCHS of Russia, 2013. No. 4. P. 48–56.
20. Petrenko M.A. Theoretic bases of pedagogical interaction // Social and Behavioral Sciences. 2015. V. 214. P. 407–413.
21. Poroshin A.A., Shishkov M.V., Streltsov O.V. The assessment of the readiness in professional activities of graduates of Russian Ministry of Emergencies educational institutions of higher professional education on State Fire Service // Vestnik S.-Peterb. Petersburg University of state fire service of EMERCOM of Russia. 2016. No. 1. P. 166–173.
22. Slastenin V.A., Rudenko N.D. Modern approaches to the teachers training // Teacher / Science, technology, practice. 1996. No. 1. P. 17–28.
23. Sysoyev P.V., Evstigneev M.K. Modern educational Internet resources in teaching Russian language // Russian language. 2008. Is. 6. P. 2–9.
24. Federal Law of the Russian Federation. 12.29.12. No. 273 – Federal Act (Ed. 12.30.2015) "On education in Russian Federation", article 2. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Date of access: 17.07.2018).
25. Characteristics of innovative learning technologies in modern education. URL: https://kollegi.kz/publ/53-l-0-l_145 (Date of access: 19.07.2018).

УДК 378:811

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ МОДУЛЕЙ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (CLIL)

И.А. Майер (Красноярск, Россия)

И.П. Селезнева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматривается проектирование метапредметных модулей магистерских программ в сфере иноязычного образования, призванных на содержательном и организационном уровне обеспечить подготовку магистрантов к профессиональной деятельности в условиях меняющегося рынка труда. Потребность в освоении новых технологий метапредметной направленности вызвана противоречием между попытками разработки модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике и недостаточной степенью их воплощения на практике. В качестве примера проектирования взяты магистерские программы, реализующиеся на факультете иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева, «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения), направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Цель статьи – представление авторской модели проектирования метапредметных модулей магистерских программ в сфере иноязычного образования с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты с учетом профессиональных стандартов (ФГОС 3++)¹.

Методологию исследования составляют анализ действующих магистерских программ в сфере ино-

язычного образования; изучение результатов междисциплинарных исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL); анализ и обобщение авторского опыта проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования.

Результаты. Разработана авторская модель проектирования метапредметных модулей магистерских программ с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), апробированная на практике в контексте вузовского образования.

Заключение. Анализируя результаты апробации модели, авторы приходят к выводу о том, что ее использование на практике приводит не только к овладению магистрантами технологией предметно-языкового интегрированного обучения, и тем самым к расширению их компетентностной сферы, но и к созданию комфортной коммуникативной среды обучения и эффективной организации процесса иноязычного образования в целом. Рассматриваемая в статье авторская концепция может быть применена в ходе обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная форма обучения).

Ключевые слова: технология предметно-языкового интегрированного обучения, комфортная коммуникативная среда, метапредметное проектирование, магистерская программа, иноязычное образование.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 01.08.2018).

Постановка проблемы. Интегративным результатом реализации требований образовательной программы является создание комфортной по отношению к обучающимся и педагогам коммуникативной среды. Дуальная оппозиция «комфортная – дискомфортная среда» разрабатывается педагогами и психологами, но почти не затрагивается специалистами в сфере методики преподавания учебных дисциплин. Применение технологии предметно-языкового интегрированного обучения CLIL: «Content and Language Integrated Learning» позволяет создать комфортные условия преподавания и обучения на уроке иностранного языка. В связи с вышеизложенным возникает необходимость разработки и внедрения программ моделирования комфортной коммуникативной среды на уроке иностранного языка, основанной на применении технологии предметно-языкового интегрированного обучения CLIL: «Content and Language Integrated Learning» при проектировании метапредметных модулей магистерских программ в сфере иноязычного образования.

Целью данной статьи является представление авторской модели проектирования метапредметных модулей магистерских программ в сфере иноязычного образования с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в условиях действующих образовательных стандартов.

К сожалению, следует признать, что структура большинства программ не ориентирована на внедрение в междисциплинарную метапредметную подготовку магистрантов технологии предметно-языкового интегрированного обучения. Между тем, как отмечают Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова, Л.П. Халяпина, «активно развивающееся в европейских странах и начинающее свой путь развития в российских вузах интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам, или предметно-языковое обучение, рассматривается сегодня как необходимое условие подготовки будущих профессионалов, способных стать членами международного научного и делового сообщества» [Алмазова и др., 2017, с. 116].

Проектирование и реализация магистерских программ нового поколения связаны с переориентацией целей и задач обучения с предметных на предметно-профессиональные.

Методологию исследования составляют обзор основных направлений современных исследований и действующих магистерских программ, использующих элементы технологии предметно-языкового интегрированного обучения, авторский опыт проектирования и реализации магистерских программ в сфере иноязычного образования, реализующихся на факультете иностранных языков КГПУ им. В.П. Астафьева, «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения), направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Обзор научной литературы свидетельствует об интересе отечественных и зарубежных ученых к различным аспектам решаемой проблемы.

Необходимость преобразования программ высшей школы в соответствии с требованиями меняющегося в сторону мультикультурализма и индустриализации общества рассматривается как отечественными [Игнатова, Пасечкина, 2017; Овсянникова, 2017; Романов, 2016; Godzhaeva, Logunov, 2015], так и зарубежными исследователями [Czerniawski, et al., 2018].

И.А. Бобыкина подробно описывает инновационную стратегию развития современного высшего образования, полагая, что «содержательной основой иноязычного образования выступает прагматическая коммуникативная сфера, в рамках которой определяются социальные и профессионально-контекстные ситуации, реальные проблемы современности и речевая тематика, обеспечивающие достижение высокого уровня владения иностранным языком и переход к профессионально ориентированному иноязычному общению» [Бобыкина, 2016, с. 59].

Одновременное обучение иностранному языку и предмету в профессионально-контекстной ситуации возможно в рамках технологии предметно-языкового интегрированного обучения CLIL: «Content and Language Integrated

Learning», связанной с иммерсионным и билингвальным обучением [Dalton-Puffer et al., 2014; Pavón et al., 2017; Cenoz et al., 2014].

К.С. Григорьева и Р.Р. Яхина, рассматривая вопросы применения билингвальных технологий в процессе обучения английскому языку в высшей школе, разграничивают понятия CLIL «Content and Language Integrated Learning» и EMI «English as a Medium of Instruction». Они подчеркивают: «Следует отметить, что популярность CLIL в Европе обусловлена тем, что Европейский союз ставит своей целью развитие полилингвальной компетенции среди граждан объединенной Европы. В свою очередь, появление EMI и его развитие как глобального явления не обусловлено какими-либо геополитическими обстоятельствами. В контексте CLIL язык, который выступает в том числе и в качестве средства обучения, может быть либо иностранным, либо вторым государственным, либо языком национального меньшинства. В то время как в EMI языком обучения является только английский» [Григорьева, Яхина, 2017, с. 484].

Технология предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) рассматривается как средство, обеспечивающее продвижение на пути к достижению мультилингвизма (полилингвизма или многоязычия), определяющего будущую картину мира [Сырымбетова и др., 2017; Шрайбер, Овинова, 2017; Merino et al., 2015; Wang, 2018; White, Shin, 2017].

Большинство отечественных ученых считают, что технология CLIL должна использоваться в старших классах общеобразовательных школ и в неязыковых (технических) вузах [Попова и др., 2018; Сидоренко, 2017; Самойлова и др., 2014; Халяпина, 2017].

Среди зарубежных исследователей единого мнения по этому вопросу нет. Так, А. Вроса, описывая преимущества и недостатки данной технологии, отмечает, что ее элементы могут быть применены и в начальной школе [Вроса, 2016]. Схожего мнения придерживаются С.А. Гудкова и Н.В. Яшина, опирающиеся на опыт работы с первоклассниками в рамках дополнительной образовательной программы «Английский с удовольствием» [Гудкова, Яшина, 2017].

Результаты реализации технологии CLIL в школах Западной Европы и США свидетельствуют о том, что ее применение развивает практические навыки использования иностранного языка не только в ситуациях повседневного общения, но и в предметно-ориентированной сфере [Di Martino, Di Saboto, 2012; Lo, 2018; Tedick, Wesely, 2015].

Модели предметно-интегрированного обучения в вузе, предусматривающие обучение сразу нескольким предметам на иностранном языке (в качестве «доминирующего» признается английский язык), разработаны Д. Коулом, который выделяет многоязычное обучение (модель С1); вспомогательное / дополнительное интегрированное обучение предмету и языку (модель С2) и предметные курсы с включением языковой поддержки (модель С3) [Coyle, 2013].

В российских вузах модель С1 (использование нескольких иностранных языков при преподавании разных предметов в разные годы обучения) почти не используется – шире представлены модели С2 и С3. Так, Н.В. Батурина, Ю.С. Руковишников и И.В. Батунова отмечают, что «при обучении бакалавров Сибирского федерального университета наиболее часто реализуются модели С2 и С3. Обучение студентов профильным предметам может происходить параллельно как на родном языке, так и на иностранном. Однако иностранный язык в учебном заведении вынесен как отдельная учебная дисциплина, непосредственно связанная с направлением института и профильными предметами» [Батурина и др., 2017, с. 10].

Внедрение технологии CLIL в учебный процесс требует подготовки учителей и преподавателей, владеющих данной технологией. Особенности подготовки кадрового состава рассматриваются в междисциплинарном контексте базового образования уровня бакалавриата и магистратуры [Czerniawski et al., 2018]; в рамках курсов повышения квалификации [Godzhaeva, Logunov, 2015; Meyer et al., 2015; Salomäki et al., 2012].

Результаты исследования. Предложены рекомендации по проектированию мета-

предметных модулей магистерских программ с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Приведен алгоритм апробации модели на практике в контексте вузовского образования на примере магистерских программ «Современное лингвистическое образование» (очная форма обучения) и «Инновационные технологии в иноязычном образовании» (заочная форма обучения), направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Для проектирования комфортной коммуникативной среды и эффективной организации процесса иноязычного образования в целом необходимо соблюдать принцип защиты личности каждого участника образовательного процесса (принцип индивидуализации); строить образовательный процесс на логике взаимодействия, а не воздействия (принцип развивающего образования); формировать не только предметные знания, но и (в первую очередь) креативную личность, способную проектировать свой образовательный маршрут. Этим требованиям в полной мере соответствует метапредметное построение образовательных программ с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

Как уже отмечалось ранее авторами статьи, для обеспечения метапредметного характера обучения предлагается выбирать компетенции, направленные на формирование качеств инновационной личности:

ОПК-4 – способность осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру;

ПК-6 – готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач;

ПК-12 – готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области [Майер, Селезнева, 2017, с. 81]. Все эти компетенции могут быть сформированы при использовании технологии предметно-языкового интегрированного обучения.

В рамках магистерской программы «Инновационные технологии в иноязычном образовании» с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) по моделям С2 и С3 (доминирующий язык – английский) реализуются следующие дисциплины метапредметных модулей:

- концепция смешанного обучения (Blended Learning) в преподавании иностранного языка;
- иммерсионная модель обучения иностранному языку.

В рамках магистерской программы «Современное лингвистическое образование» с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) по модели С3 (доминирующий язык – немецкий) реализуются следующие дисциплины метапредметных модулей:

- кросс-культурные платформы в обучении иностранному языку;
- основы работы с модулями на учебной платформе: тьюторская компетенция.

Согласно предлагаемой авторами статье модели проектирования метапредметных модулей магистерских программ с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на этапе входного тестирования определяется языковой уровень магистрантов по шкале Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR).

Как видно из рис., в первом семестре магистранты проходят вводный курс по дисциплине «Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL: Content and Language Integrated Learning)», включенной в магистерские программы. Преподавание курса ведется по моделям С2 (параллельное преподавание методики и языка) и С3 (предметные курсы по методике преподавания иностранного языка с включением языковой поддержки) с доминированием английского и немецкого языков соответственно. Курс завершается подготовкой и защитой практико-ориентированного исследовательского проекта: разработка занятия на иностранном языке с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL).

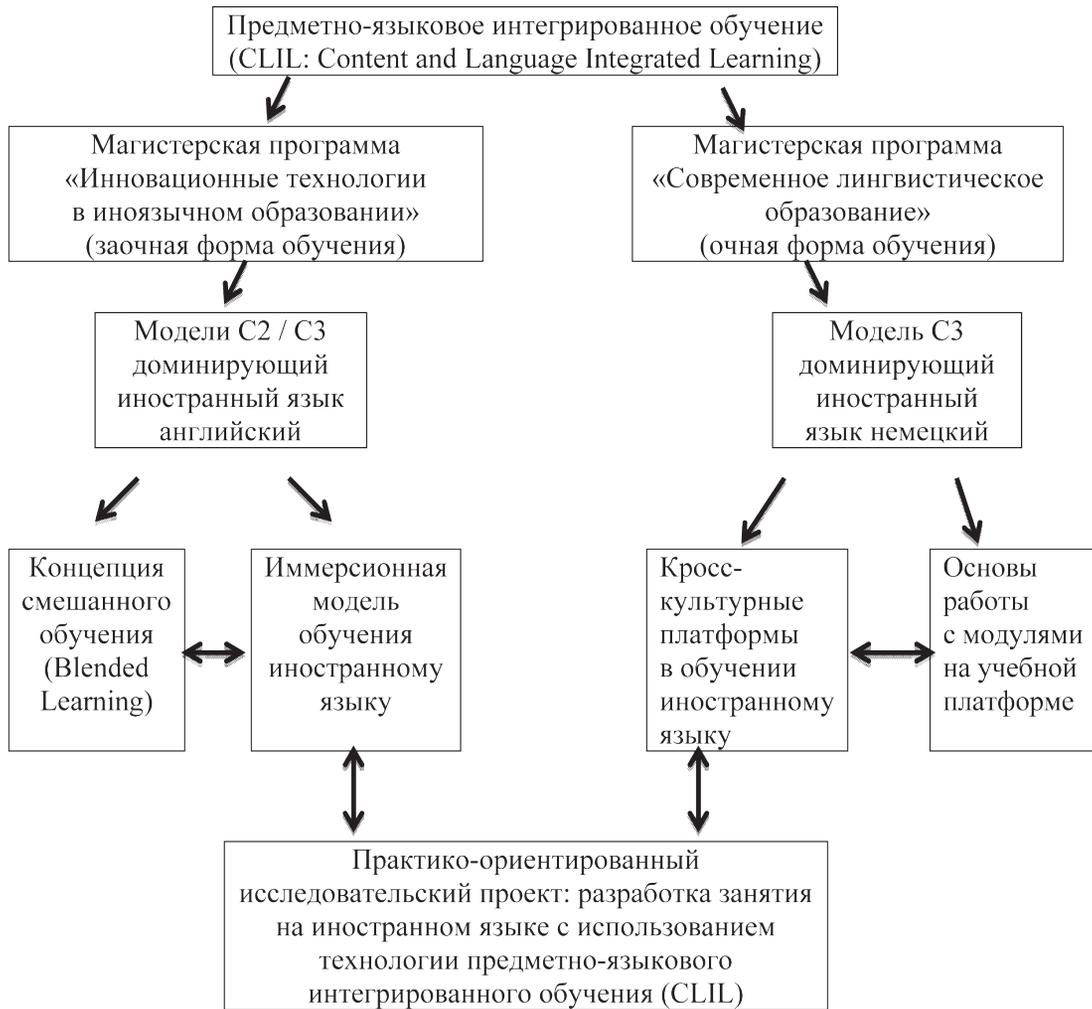


Рис. Схема методического обеспечения модели проектирования метапредметных модулей магистерских программ в сфере иноязычного образования с использованием технологии предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL)

Fig. Scheme of methodological support of the design model of metasubject modules of master's programs in the field of foreign language education using the technology of content-language integrated learning (CLIL)

Предлагаемая модель учитывает разноуровневый состав группы обучаемых: в зависимости от уровня языковой подготовки магистранты изучают предмет (методика преподавания иностранного языка) параллельно с иностранным языком или получают языковую поддержку в ходе изучения предметного курса. Каждый участник образовательного процесса имеет возможность выстроить его индивидуально, исходя из базового набора знаний и умений как в предметной сфере, так и в сфере языковой. Языковая поддержка при возникновении проблемных ситуаций гарантирует повышение уровня стрессоустойчивости, настраивает на успех. На этапе подготовки и

защиты практико-ориентированного исследовательского проекта магистранты демонстрируют свою готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6).

Заключение. Анализируя результаты апробации модели, авторы приходят к выводу о том, что ее использование на практике позволяет сформировать компетенции, направленные на формирование качеств инновационной личности (ОПК-4, ПК-6, ПК-12) за счет одновременного обучения иностранному языку и предмету в профессионально-контекстной ситуации. Параллельное преподавание методики и языка

(модель С2) и предметные курсы с включением языковой поддержки (модель С3) обеспечивают создание комфортной коммуникативной среды обучения и эффективной организации процесса иноязычного образования в целом. Предложенная в статье авторская модель может быть применена в ходе обучения магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (очная и заочная формы обучения).

Библиографический список

1. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
2. Батурина Н.В., Руковишников Ю.С., Батунова И.В. Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата // Международный научно-исследовательский журнал (Екатеринбург). 2017. № 10 (64). С. 9–13. DOI: 10.23670/IRJ.2017.64.083
3. Бобыкина И.А. Инновационная стратегия развития современного высшего образования // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. № 1 (31). С. 57–68. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-57-67
4. Григорьева К.С., Яхина Р.Р. К вопросу применения билингвальных технологий в процессе обучения английскому языку в высшей школе // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2017. Т. 14, № 4. С. 484–492. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-4-484-492
5. Гудкова С.А., Яшина Н.В. Методические возможности использования CLIL-технологии при преподавании английского языка в начальной школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2017. № 2 (29). С. 31–35. DOI: 10.18323/2221-5662-2017-2-31-35
6. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. Коммуникативная самоэффективность как важнейшее качество будущего специалиста // Theoretical & Applied Science. 2017. № 5 (49). С. 161–164. DOI: 10.15863/TAS.2017.05.49.24
7. Майер И.А., Селезнева И.П. Магистерские программы в сфере иноязычного образования: метапредметное проектирование // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 78–87. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-41-3-07
8. Овсянникова Т.В. Комплекс упражнений для формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на занятиях по иностранному языку // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6, № 22. С. 72–81. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.9
9. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 173. С. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
10. Романов Р.В. Методология и теория инновационного развития высшего образования в России: монография. М.: ИНФРА-М, 2016. 302 с. DOI: 10.12737/17756
11. Самойлова Е.В., Назарова О.В., Корнилецкая Н.С. Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода // Интеграция образования. 2014. № 2. С. 117–123. DOI: 10.15507/Inted.075.018.201402.117
12. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 182–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-182-196
13. Сырымбетова Л.С., Жумашев Р.М., Ныгметулы Д., Шункеева С.А., Жетписбаева Б.А. Методологические подходы и основные стратегии обучения трем языкам в Республике Казахстан // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 72–92. DOI: 10.15293/2226-3365.1704.05

14. Халяпина Л.П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149–157. DOI: DOI: 10.15593/2224-9389/2017.2.15
15. Шрайбер Е.Г., Овинова Л.Н. Технология CLIL как инновационный метод обучения иностранным языкам в вузе // Вестник Южно-уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2017 № 2, т. 9. С. 82–88. DOI: 10.14529/ped170208
16. Broca A. CLIL and non-CLIL: differences from the outset // *ELT Journal*. 2016. 70 (3). P. 320–331. DOI: 10.1093/elt/ccw011
17. Cenoz J., Genesee F., Gorter D.. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward // *Applied Linguistics*. 2014. 35. P. 243–262. DOI: 10.1093/applin/amt011
18. Coyle D. Listening to learners: An investigation into «successful learning» across CLIL contexts // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013. 16. P. 244–266. DOI: 10.1080/13670050.2013.777384
19. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland // *Journal of Education for Teaching*. 2018. 44 (2). P. 133–148. DOI:10.1080/02607476.2017.1422590
20. Dalton-Puffer C., Llinares A., Lorenzo F., Nikula T. You can stand under my umbrella: Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter // *Applied Linguistics*. 2014. 35. P. 213–218. DOI: 10.1093/applin/amu010
21. Di Martino E., Di Sabato B. CLIL implementation in Italian schools: Can long-serving teachers be retrained effectively? The Italian protagonists» voice // *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 2012. 5 (2). P. 73–105. DOI:10.5294/lacil.2012.5.2.9
22. Godzhaeva N.S., Logunov T.A. Developing language competency of university teachers to implement content and language integrated learning (CLIL) in a regional university: challenges and prospects // *Журнал Сибирского федерального университета. Сер.: Гуманитарные науки*. 2015. Т. 8, № 11. С. 2299–2306. DOI: 10.17516/1997-1370-2015-8-11-2299-2306
23. Lo Y. Assessments in CLIL: the interplay between cognitive and linguistic demands and their progression in secondary education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. 20 (1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1436519
24. Merino J.A., Lasagabaster D. CLIL as a way to multilingualism // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2015. P. 1–14. DOI: 10.1080/13670050.2015.1128386
25. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making // *Language, Culture and Curriculum*. 2015. 28 (1). P. 41–57. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000924
26. Pavón V., Del Carmen M. Analysing teachers’ roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL) // *Journal of English Studies*. 2017. 15. P. 235–260. DOI: 10.18172/jes.3227
27. Salomäki U., Ruokonen I., Ruismäki H. Educators professional and personal growth: a case study of european teachers in-service training courses // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2012. 14 (1). P. 20–29. DOI: 10.2478/v10099-012- 0002-z
28. Tedick D.J., Wesely P.M. A review of research on content-based foreign / second language education in US K-12 contexts // *Language, Culture and Curriculum*. 2015. 28. P. 25–40. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000923
29. Wang R. New perspectives on translanguaging and education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. 20 (1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1454043
30. White R., Shin T.S. Integrative character education (ICE): grounding facilitated prosocial development in a humanistic perspective for a multicultural world // *Multicultural Education Review*. 2017. 9 (1). P. 44–74. DOI: 10.1080/2005615X.2016.1276670

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-74>

DESIGNING METASUBJECT MODULES OF MASTER'S PROGRAMS IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION USING THE TECHNOLOGY OF CONTENT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

I.A. Mayer (Krasnoyarsk, Russia)

I.P. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article deals with the design of metasubject modules of master's programs in the field of foreign language education, designed at the substantive and organizational level to provide training of undergraduates for professional work in a changing labor market. Need for the development of new metasubject technologies is caused by the contradiction between the attempts to develop a model of integrated foreign language teaching and professional disciplines in foreign and Russian linguistic didactics and the insufficient degree of their implementation in practice. As an example, the master's programs implemented at the faculty of foreign languages of KSPU named after V.P.Astafiev are taken: "Modern linguistic education" (full-time education) and "Innovative technologies in foreign languages education" (part-time education); major: 44.04.01 Pedagogical education. The purpose of the article is to present the author's model of designing metasubject modules of master's programs in the field of foreign language education using the technology of content-language integrated learning (CLIL) in the conditions of transition to Federal state educational standards taking into account professional standards (FSES 3++).

Methodology of the research is based on the analysis of existing master's programs in the field of foreign

language education; study of the results of interdisciplinary research of domestic and foreign scientists using the technology of content-language integrated learning (CLIL); analysis and synthesis of the author's experience in the design and implementation of master's programs in the field of foreign language education.

Results. The authors developed a model of designing metasubject modules of master's programs using the technology of content-language integrated learning (CLIL), tested in practice in the context of higher education.

Conclusion. Analyzing the results of model testing, the authors come to the conclusion that its use in practice leads both to mastering the technology of content-language integrated learning, and thus to the expansion of students' competence; and also to the creation of a comfortable communicative learning environment and effective organization of the process of foreign language education in general. The author's concept considered in the article can be applied in the course of training of masters in the major: 44.04.01 Pedagogical education (full-time and part-time education).

Keywords: *technology of content-language integrated learning; comfortable communicative environment, meta-subject design, master's program, foreign language education.*

References

1. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics // *Language and Culture*. 2017. V. 39. P. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
2. Baturina N.V., Rukovishnikov Yu.S., Batunova I.V. Use of techniques, methods and models of the CLIL system in the process of teaching English to bachelors // *International Research Journal*. Ekaterinburg. 2017. V. 10 (64). C. 9–13. DOI: 10.23670/IRJ.2017.64.083
3. Bobykina I.A. Innovative development strategy of modern higher education // *Contemporary higher education: innovative aspects*. 2016. V. 1 (31). P. 57–68. DOI: 10.7442/2071-9620-2016-1-57-67
4. Grogorieva K.S., Yakhina R.R. On the use of bilingual technologies in the process of learning the English language in higher school // *Vestnik RUDN. Journal of Informatization of Education*. 2017. B. 14. V. 4. P. 484–492. DOI 10.22363/2312-8631-2017-14-4-484-492
5. Gudkova S.A., Yashina N.V. The methodological possibilities of using CLIL-technology for teaching English in primary school // *Vektor nauki Tolyat-*

- tinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psichologiya. 2017. V. 2 (29). P. 31–35. DOI: 10.18323/2221-5662-2017-2-31-35
6. Ignatova V.V., Pasechkina T.N. Communicative self-efficacy as the most important quality of the future specialist // *Theoretical & Applied Science*. 2017. V. 5 (49). P. 161–164. DOI: 10.15863/TAS.2017.05.49.24
 7. Mayer I.A., Selezneva I.P. Master»s programs in the sphere of foreign language education: meta-subject design // *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*. 2017. V. 3 (41). P. 78–87. DOI: 10.25146/1995-0861-2017-41-3-07
 8. Ovsyannikova T.V. Exercises for building intercultural communicative competence of bachelors in foreign language classes. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. B. 6. V. 22. P. 72–80. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.9
 9. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki. Tambov University Review. Series: Humanities*. 2018. V. 23 (173). P. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
 10. Romanov Ye. V. *Methodology and theory of innovative development of higher education in Russia: monograph*. M.: INFRA-M, 2016. 302 p. DOI: 10.12737/17756
 11. Samoylova E.V., Nazarova O.V., Korniletskaya N.S. Relevant issues and prospects for teaching a foreign language to non-linguistic adult students in the context of integrated approach // *Integration of Education*. 2014. V. 2 (75). P. 117–123. DOI: 10.15507/Inted.075.018.201402.117
 12. Sidorenko T.V., Rybushkina S.V. Content and language integrated learning in Russian technical universities // *The Education and Science Journal*. 2017. B. 19. V. 6. P. 182–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-182-196
 13. Syrymbetova L.S., Zhumashev R.M., Nygmetuly D., Shunkeeva S.A., Zhetpisbaeva B.A. Methodological approaches and strategies for teaching three languages in the Republic of Kazakhstan // *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2017. V. 4. P. 72–92 DOI: 10.15293/2226-3365.1704.05
 14. Khalyapina L.P. Interdisciplinary coordination in the system of professionally oriented foreign language teaching in higher education // *Bulletin of PNRPU. Issues in Linguistics and Pedagogics*. 2017. V. 2. C. 149–157. DOI: 10.15593/2224-9389/2017.2.15
 15. Shraiber E.G., Ovinova L.N. CLIL Technology as an innovative method to learn foreign languages at university // *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*. 2017. No. 9, v. 2. P. 82–88. DOI: 10.14529/ped170208
 16. Broca A. CLIL and non-CLIL: differences from the outset // *ELT Journal*. 2016. 70 (3). P. 320–331. DOI: 10.1093/elt/ccw011.
 17. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward // *Applied Linguistics*. 2014. 35. P. 243–262. DOI: 10.1093/applin/amt011
 18. Coyle D. (2013). Listening to learners: An investigation into «successful learning» across CLIL contexts // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2013. 16. P. 244–266. DOI: 10.1080/13670050.2013.777384
 19. Czerniawski G., Gray D., MacPhail A., Bain Y., Conroy P., Guberman A. The professional learning needs and priorities of higher-education-based teacher educators in England, Ireland and Scotland // *Journal of Education for Teaching*. 2018. 44 (2). P. 133–148. DOI: 10.1080/02607476.2017.1422590
 20. Dalton-Puffer C., Llinares A., Lorenzo F., Nikula T. You can stand under my umbrella: Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter // *Applied Linguistics*. 2014. 35. P. 213–218. DOI: 10.1093/applin/amu010
 21. Di Martino E., Di Sabato B. CLIL implementation in Italian schools: Can long-serving teachers be retrained effectively? The Italian protagonists' voice // *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*. 2012. 5 (2). P. 73–105. DOI:10.5294/laclil.2012.5.2.9

22. Godzhaeva N.S., Logunov T.A. Developing language competency of university teachers to implement content and language integrated learning (CLIL) in a regional university: challenges and prospects // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Science*. 2015. V. 8, No. 11. С. 2299–2306. DOI: 10.17516/1997-1370-2015-8-11-2299-2306
23. Lo Y. Assessments in CLIL: the interplay between cognitive and linguistic demands and their progression in secondary education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. 20 (1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1436519
24. Merino J.A., Lasagabaster D. CLIL as a way to multilingualism // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2015. P. 1–14. DOI: 10.1080/13670050.2015.1128386
25. Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making // *Language, Culture and Curriculum*. 2015. 28 (1). P. 41–57. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000924
26. Pavón V., Del Carmen M. Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL) // *Journal of English Studies*. 2017. 15. P. 235–260. DOI: 10.18172/jes.3227
27. Salomäki U., Ruokonen I., Ruismäki H. Educators professional and personal growth: a case study of european teachers in-service training courses // *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2012. 14 (1). P. 20–29. DOI: 10.2478/v10099-012-0002-z
28. Tedick D.J., Wesely P.M. A review of research on content-based foreign / second language education in US K-12 contexts // *Language, Culture and Curriculum*. 2015. 28. P. 25–40. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000923
29. Wang R. New perspectives on translanguaging and education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. 20 (1). P. 69–83. DOI: 10.1080/13670050.2018.1454043
30. White R., Shin T.S. Integrative character education (ICE): grounding facilitated prosocial development in a humanistic perspective for a multicultural world // *Multicultural Education Review*. 2017. 9 (1). P. 44–74. DOI: 10.1080/2005615X.2016.1276670

УДК 371.388.3

ТРУДНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ И УСЛОВИЯ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

И.К. Прохорова (Нижний Тагил, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов. Предлагаются пути успешного вхождения в профессию выпускников педагогических вузов, меры по развитию системы сотрудничества педагогических вузов с образовательными организациями, с работодателями. Цель статьи – представление результатов исследования основных мотивов прихода в профессию молодых педагогов, возникающих у них трудностей профессиональной адаптации, представлений о перспективах профессионального роста.

Методологию исследования составляют деятельностный и субъектный подходы к процессу профессионального становления личности, теоретический анализ научной литературы. Опытно-поисковое исследование проводилось в форме анкетного опроса. Вопросы анкеты были разделены на четыре блока: мотивация профессионально-педагогической дея-

тельности; удовлетворенность профессиональной деятельностью; трудности периода профессиональной адаптации; профессиональные планы и перспективы.

Результаты. На основе теоретического анализа литературы определены факторы, влияющие на процесс профессиональной адаптации специалиста. Выявлены основные трудности профессиональной адаптации молодых педагогов, связанные с условиями труда в школе, их ценностными ориентациями и личностными качествами.

Заключение. Сделан вывод о необходимости создания в школе организационных, научно-методических и мотивационных условий для успешного прохождения периода профессиональной адаптации молодых педагогов.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная адаптация, молодые педагоги, удовлетворенность профессией, мотивы выбора профессии педагога, взаимодействие вуза и школы.

Постановка проблемы. Проблема профессиональной адаптации молодых учителей приобретает особую актуальность на современном этапе реформирования общества и системы образования, так как именно в современных условиях общество предъявляет к учителю особые требования в профессиональном и личностном плане. Сегодня система образования как никогда нуждается в компетентном, ответственном педагоге, действующем в соответствии с государственной политикой и принципами психолого-педагогической науки. Цель исследования заключалась в выявлении проблем профессиональной адаптации молодых педагогов, работающих в школе.

Методологию исследования составляют теоретические положения о профессиональном становлении личности [Зеер, 2006;

Климов, 2010], о сущности профессиональной адаптации молодых учителей [Лушников, 1991; Полякова, 1983], о формировании личности учителя [Кузьмина, 1970; Слостенин, 1976; Щербаков, 1980; и др.].

Обзор научной литературы по теме реформирования педагогического образования, профессиональной адаптации молодых педагогов, готовности выпускников педагогического вуза к профессиональной деятельности проведен на основе научных статей [Сафина, Гумерова, Гараева, 2011; Логинова, Онуфриева, 2014; Долгова, Мельник, Моторина, 2015; Мешкова, 2016; Наговицын, Максимов, Мирошниченко, Сенатор, 2017; Дудина, 2017; Фортыгина, Павлова, 2017; Сиврикова, Черникова, Соколова, 2017; Иванова, Попова, 2017; Барсукова, 2018; Feiman-Nemser, Norman, 2000; Torres, 1996; и др.].

«Под профессиональной адаптацией понимают взаимное приспособление специалиста и коллектива предприятия, в результате чего работник осваивается на предприятии, а именно: учится жить в относительно новых для него социально-профессиональных и организационно-экономических условиях; находит свое место в структуре предприятия как специалист, способный решать задачи определенного класса; осваивает профессиональную культуру; включается в систему сложившихся до его прихода межличностных связей и отношений» [Зеер, 2003, с. 125].

Своеобразие профессиональной адаптации специалиста обусловлено обстоятельствами внешнего и внутреннего характера.

Внешние обстоятельства, факторы, влияющие на процесс профессиональной адаптации специалиста, включают в себя:

а) особенности содержания, целей, организации, используемых средств, технологий профессиональной деятельности;

б) своеобразие социальных и других условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность.

Внутренние обстоятельства профессиональной адаптации специалиста – это уровень его адаптационного потенциала, степень развитости, адаптивности как качества личности и организма, адекватность мотивации профессиональной деятельности требованиям этой деятельности.

«Главное – освоение новой профессиональной деятельности. Критерием успешности является соответствие реальной и требуемой компетентности. Превалирование реальной компетентности над требуемой приводит к снижению мотивации, разочарованию, так как для специалиста важно, чтобы был востребован весь имеющийся у него профессиональный опыт. Успешная профессиональная адаптация делает работу привлекательной, повышает шанс на более высокую оплату труда и профессиональный рост, создает предпосылки для самоактуализации специалиста» [Зеер, 2003, с. 126].

Результаты исследования. Целью исследования, проведенного нами в форме анкетно-

го опроса в октябре-декабре 2017 г., было выявление проблем, возникающих у молодых педагогов в период профессиональной адаптации. В опросе приняли участие 35 человек в возрасте от 21 до 32 лет, работающие учителями в школах г. Нижний Тагил, в городах и поселках Свердловской области. Из них четверо мужчин (11 %), остальные женщины. Общий стаж работы до одного года имели 9 человек; от 1 года до 3 лет – 23 человека; от 4 до 8 лет – три человека.

Вопросы анкеты были разделены на несколько блоков: 1) мотивация профессионально-педагогической деятельности; 2) удовлетворенность профессиональной деятельностью в целом и различными ее сторонами; 3) трудности адаптации к выполнению профессиональной деятельности; трудности социально-психологической адаптации; 4) профессиональная рефлексия; профессиональные планы и перспективы.

Анализ результатов опроса по первому блоку «Мотивация профессионально-педагогической деятельности» показал, что выбор педагогической профессии у большей части молодых педагогов осуществлялся под влиянием внутренних индивидуально и социально значимых мотивов: желание работать в школе, стать именно учителем; любовь к профессии с детства; желание внести вклад в образование подрастающего поколения (73 %); желание работать с детьми, любовь к детям (60 %); интерес к конкретному предмету (47 %); пример любимого учителя (33 %).

Полученные результаты позволяют считать, что сформированная профессиональная педагогическая направленность явилась определяющим фактором для выпускников педагогического вуза в момент принятия решения о месте своей дальнейшей работы. 70 % опрошенных отметили, что пришли работать в школу, руководствуясь внутренними мотивами выбора профессии, среди которых «желание работать по своей специальности и дать детям новые знания», «желание работать с детьми, любовь к детям», «интерес к данной сфере», «желание научить детей более безопасному образу жизни», «перспектива профессионального роста». Лишь для двух человек принятие решения о работе в школе было

обусловлено внешними причинами: «совпадение обстоятельств», «нужна была работа». Три человека указали еще один внешний фактор – «близость школы к месту жительства родителей». В работе педагога 67 % молодых учителей указали, что им нравится «учить и воспитывать детей», 53 % высоко оценивают возможность «преподавать любимый предмет», 40 % отметили в качестве привлекательной особенности профессии учителя «большой отпуск».

В целом на основании анализа результатов диагностики по первому блоку вопросов анкеты можно сделать вывод, что среди молодых педагогов большинство пришли работать в школу осознанно, руководствуясь интересом к самой профессии, к деятельности обучения и воспитания детей. Этот фактор можно рассматривать как внутренний ресурс личности, помогающий преодолеть трудности профессиональной адаптации.

В период профессиональной адаптации у молодых педагогов, работающих в школе, формируется чувство удовлетворенности профессиональной деятельностью в целом и различными ее сторонами в частности (второй блок вопросов анкеты). В психологическом плане важно, чтобы между внутренней профессиональной мотивацией и удовлетворенностью выбором профессии не возникал внутриличностный конфликт. Полученные результаты анкетного опроса свидетельствуют, что «в полной мере удовлетворены» работой в школе около трети респондентов (27 %). Остальные участники опроса выразили степень неудовлетворенности по-разному: «да, удовлетворен, но не полностью» (40 %), «скорее нет, чем да» (33 %). Среди опрошенных нет таких, кто был «не удовлетворен в полной мере».

Дальнейшие ответы на вопросы анкеты помогли определить основные причины, которые в наибольшей степени вызывают у молодых педагогов неудовлетворительное отношение к работе в школе: отсутствие у детей желания учиться, низкая учебная мотивация (47 %); чрезмерная загруженность на работе (26,5 %); низкая заработная плата (26,5 %).

Сравнивая показатели удовлетворенности молодых педагогов различными сторонами и

условиями педагогического труда, мы выделили те, которые менее всего удовлетворяют участников опроса. Можно отметить, что молодые учителя школ города Нижний Тагил и других населенных пунктов Свердловской области в меньшей степени удовлетворены сторонами и условиями педагогического труда, которые можно разделить на три группы: 1) материально-техническими условиями работы, состоянием помещений (кабинетов, рекреаций, столовой, учительской и т.д.); технической оснащенностью аудиторий, наличием современного оборудования; обеспеченностью учебно-методической литературой и информацией; 2) сопровождением деятельности молодых педагогов, оказанием своевременной помощи; 3) своими результатами работы.

Важно отметить, что подавляющее большинство респондентов в полной мере удовлетворены взаимодействием с руководством образовательного учреждения и отношениями с наставником. В период профессиональной адаптации эти факторы выступают важным условием поддержки молодых специалистов в школе. В то же время около половины участников опроса ожидают большего внимания к себе в плане сопровождения своей деятельности, оказания своевременной помощи.

Причины, вызывающие чувство неудовлетворенности работой в школе, затрудняют профессиональную адаптацию молодых педагогов. Трудности адаптации можно разделить на две группы: первые связаны с необходимостью адаптироваться к новым условиям труда, к содержанию профессионально-педагогической деятельности, вторые – с социально-психологической адаптацией в коллективе (третий блок вопросов). В табл. 1 представлены результаты опроса, характеризующие те трудности, которые, по мнению молодых педагогов, осложнили процесс профессиональной адаптации.

В соответствии с полученными результатами можно считать, что молодые педагоги испытывают определенные трудности в профессиональной деятельности на начальном этапе работы. Некоторые трудности имеют психологический характер, связаны с формировани-

ем учебной мотивации школьников, поддержанием дисциплины на уроке, с организацией эффективного общения со школьниками и их родителями, с проблемами эмоциональной саморе-

гуляции состояния тревожности, неуверенности в своих силах, с самоорганизацией, неумением распределить время так, чтобы его хватило на отдых и саморазвитие.

Таблица 1

Трудности, с которыми сталкиваются молодые учителя в период профессиональной адаптации

Table 1

Difficulties experienced by young teachers during the period of professional adaptation

| Вопросы и варианты ответов | Кол-во чел. (%) |
|--|-----------------|
| 1. Что вызвало наибольшие проблемы в адаптационный период? | |
| Перегруженность учебными занятиями, неудобное расписание | 33 % |
| Недостаточный уровень профессиональной подготовки | 33 % |
| Недостаток свободного времени | 27 % |
| 2. Какие трудности вы испытывали в подготовке и проведении урока? | |
| Поддержание дисциплины на уроке | 40 % |
| Сохранение и повышение учебной мотивации учащихся; трудности из-за низкой мотивации | 33 % |
| Выбор форм и методов обучения | 27 % |
| Отбор учебного материала | 20 % |
| 3. В каких направлениях организации учебно-воспитательного процесса вы испытываете трудности? | |
| В календарно-тематическом планировании | 47 % |
| В проведении внеклассных мероприятий | 33 % |
| Общение с учащимися, их родителями | 27 % |
| Проведение уроков | 20 % |
| 4. Какие негативные чувства вы испытывали в период адаптации на новом рабочем месте? | |
| Тревожность, неуверенность в своих силах | 47 % |

Другие трудности обусловлены недостатком практики и, соответственно, опыта в проведении учебных занятий и внеучебных мероприятий. В частности, молодые учителя отмечают, что испытывают трудности в календарно-тематическом планировании, в отборе учебного материала, в выборе форм и методов обучения.

Несмотря на описанные выше трудности, можно признать, что социально-психологическая адаптация у принимавших участие в анкетировании молодых учителей прошла благополучно. 93 % молодых учителей оценили отношение к себе в коллективе как доброжелательное, отметив, что адаптироваться к новой социальной роли им помогли коллеги (53 %), наставник (47 %), заместители руководителя (47 %) и руководитель образовательного учреждения (33 %). 53 % участников опроса написали, что обращаются за помощью к кол-

легам, но не очень часто, другие (27 %) признались, что обращаются довольно часто.

Оценивая процесс адаптации в целом, 73 % сочли его нетрудным и недолгим, для 14 % он был трудным и долгим, 13 % затруднились дать ответ.

Профессиональное развитие личности невозможно без проведения профессиональной рефлексии, без умения строить свои профессиональные и жизненные планы. Диагностике этих качеств и умений был посвящен четвертый блок вопросов анкеты.

Рефлексивный анализ ценностной значимости аспектов труда школьного учителя проводился путем ранжирования. Молодые педагоги должны были, опираясь на свой опыт, оценить степень важности каждой из сторон этого труда. Полученные результаты с выделением наиболее высоких и низких рангов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Ценностная значимость аспектов труда школьного учителя в представлении молодых педагогов (фрагмент)

Table 2

The value significance of school teacher work aspects in the interpretation by young teachers (fragment)

| Различные аспекты труда школьного учителя | Ранг |
|--|------|
| Благоприятные условия труда | I |
| Интересная работа | II |
| Хороший, дружный коллектив | III |
| ... | |
| Возможность проявить инициативу и предприимчивость | VIII |
| Недопущение чрезмерных различий между сотрудниками | IX |
| Возможность больше заработать тому, кто больше прикладывает усилий | X |

В систему ценностей молодых педагогов, преимущественно представляющих женскую выборку, традиционно вошли ценности, связанные с комфортными условиями труда, интересной работой и доброжелательными, неконфликтными условиями в коллективе.

Исследовательский интерес представляет группа ценностей, ранги которых самые низкие. Можно предположить, что в период профессиональной адаптации, когда уровень профессионального мастерства еще недостаточно высок, молодые педагоги не стремятся проявлять инициативу и предприимчивость (ранг VIII), готовы терпимо относиться к допущению чрезмерных различий между сотрудниками (ранг IX), наименее важной является взаимосвязь затраты усилий педагога и оценки оплаты его труда (ранг X). Это может свидетельствовать об адекватной самооценке молодых педагогов. В самом начале профессиональной карьеры большое количество затрачиваемого времени и сил не всегда приводит к высоким показателям качества труда. Удовлетворенность результатами своего труда выразили только 33 % опрошенных, 60 % ответили, что они не всегда удовлетворены, а 7 % чаще не удовлетворены.

Также критически молодые учителя оценивают и уровень своей профессиональной компетентности. 13 % признали его достаточным, 40 % оценили его как недостаточный, 47 % затруднились дать объективную оценку своей компетентности.

В то же время, как показали результаты опроса, молодые учителя нуждаются в моральном стимулировании и поощрении. 67 % отметили, что действующая система морального стимулирования в образовательном учреждении их вполне устраивает. Из предложенных форм морального стимулирования лучшими для себя они определили: благодарность в приказе с занесением в трудовую книжку (60 %); возможность для обучения, возможность карьеры, рост ответственности и влияния (47 %); похвала руководителя (33 %); ощущение своей принадлежности, нужности, уважение, признание со стороны коллег, администрации образовательного учреждения (33 %).

Молодых педагогов больше всего в современной школе волнуют проблемы, связанные с большой учебной нагрузкой педагогов (60 %), старением педагогических кадров (40 %), уходом из школы учителей молодого возраста (40 %), низким качеством подготовки учеников (47 %).

Несмотря на это, свои профессиональные планы и перспективы молодые учителя связывают с работой в системе образования. На вопрос «Если бы вам представилась возможность перейти в другое образовательное учреждение, то вы бы...» 47 % ответили, что остались бы работать там, где работают сейчас. Остальные 53 % выбрали другой вариант ответа: «Оценил бы условия труда на новом месте и если бы они оказались лучше, то перешел бы».

Заключение. Период вхождения выпускника педагогического вуза в профессию отличается напряженностью, важностью для его личностного и профессионального развития. От того как пройдет его профессиональная адаптация, будет зависеть, останется ли он работать в образовательной организации или будет искать себя в другой сфере.

Результаты исследования показали, что современных молодых педагогов отличают мобильность и адаптивность, интерес к профессионально-педагогической деятельности и желание работать в школе. Как поддержать этот интерес, сделать так, чтобы выпускники педагогических вузов осознавали всю ответственность и значимость своей профессии, как помочь им успешно адаптироваться к условиям школы и закрепиться в ней. Мы считаем, что молодым педагогам нужно помогать, создавать необходимые организационные, научно-методические и мотивационные условия. Молодой учитель особенно уязвим, испытывая в работе трудности из-за неустойчивости, изменчивости сегодняшнего образовательного процесса. Ему не хватает практического опыта, так как сегодня педагогическая практика в вузах составляет лишь 10 % учебного времени. Чтоб стать учителем, недостаточно аудиторных программных знаний. А когда выпускник приходит в школу, он выполняет те же самые обязанности и несет ту же ответственность, что и педагоги с многолетним стажем работы, а родители обучающихся ожидают от него столь же безупречного профессионализма.

Только система мер, взаимодействие педагогического вуза и школьных практиков могут дать положительные результаты. К таким мерам можно отнести: 1) усиление практической направленности обучения, привлечение опытных учителей к руководству практикой студентов; 2) участие работодателей в разработке программы подготовки будущих учителей; 3) создание общественных организаций молодых педагогов (советов, ассоциаций, клубов); 4) организация наставничества, что позволит молодому педаго-

гу получить практическую и теоретическую поддержку опытного профессионала; 5) развитие системы социально-экономической поддержки молодых педагогов.

Библиографический список

1. Барсукова Н.К. Формирование мировоззренческой позиции студентов как общекультурной компетенции на основе физической картины мира // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018. № 2(44). С. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-44-2-55>
2. Долгова В.И., Мельник Е.В., Моторина Ю.В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 31. С. 76–80. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm> (дата обращения: 12.08.2018).
3. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник НГПУ. 2017. № 5. С. 25–36. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2525> (дата обращения: 12.08.2018). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. 240 с.
6. Иванова Н.Л., Попова Е.П. Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 184–206. URL: <https://vo.hse.ru/2017-1/204280286.html> (дата обращения: 15.08.2018).
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 304 с.
8. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. 104 с.

9. Логинова А.А., Онуфриева В.В. Профессиональное становление личности юношей и девушек в процессе обучения в вузе // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 700–701. URL: <https://moluch.ru/archive/63/9905/> (дата обращения: 10.08.2018).
10. Лушников И.Д. Профессиональная адаптация выпускников пединститута. М.: Просвещение, 1991. 185 с.
11. Мешкова И.В. Вариативность индивидуальной образовательной траектории студентов педагогического вуза // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3(37). С. 148–152.
12. Наговицын Р.С., Максимов Ю.Г., Мирошниченко А.А., Сенатор С.Ю. Реализация дидактической модели подготовки студентов к новаторству в процессе непрерывного образования будущего учителя // Вестник НГПУ. 2017. № 5. С. 7–24. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2438> (дата обращения: 12.08.2018). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.01>
13. Полякова Т.О. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика, 1983. 128 с.
14. Сафина А.М., Гумерова М.М., Гараева Л.Х. Профессиональная адаптация начинающего учителя: проблема и возможные пути ее решения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2(5). С. 1130–1134.
15. Сиврикова Н.В., Черникова Е.Г., Соколова Н.А. Удовлетворенность жизнью и образовательным процессом как предикторы социально-психологической адаптации учителей // Вестник НГПУ. 2017. № 6. С. 87–100. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2532> (дата обращения: 15.08.2018). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.06>
16. Слостенин В.Д. Формирование личности советского учителя в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
17. Фортыгина С.Н., Павлова С.Н. Профессиональное самоопределение выпускников педагогического вуза // Вестник НГПУ. 2017. № 6. С. 26–36. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2469> (дата обращения: 15.08.2018). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.02>
18. Щербаков А.И. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1980. 166 с.
19. Feiman-Nemser S., Norman P.J. Teacher education: From initial preparation to continuing professional development // Moon B., Ben-Peretz M., Brown S.A. Routledge International Companion to Education. London: Routledge, 2000. P. 732–755.
20. Torres R.M. Without the reform of teacher education there will be no reform in education // Prospects. 1996. Vol. XXVI, No.3. P. 447–467.

DIFFICULTIES OF YOUNG TEACHERS PROFESSIONAL ADAPTATION IN MODERN SCHOOLS AND CONDITIONS OF OVERCOMING THEM

I.K. Prokhorova (Nizhny Tagil, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article deals with the problems of professional adaptation of young teachers. We propose ways of successful entry into the profession for graduates of pedagogical universities, measures to develop a system of cooperation between pedagogical universities and educational organizations and employers. The purpose of the article is to present the results of studying the main motives for young teachers to choose the profession, the difficulties encountered in their professional adaptation and the perspectives of professional growth.

The methodology of the research is based on the activity and subject approaches to the process of professional development of personality, theoretical analysis of scientific literature. The pilot research was conducted in the form of a questionnaire. The questions were divided into four blocks: motivation of professional and peda-

gogical activity; satisfaction with professional activities; difficulties of the period of professional adaptation; professional plans and prospects.

Results. On the basis of theoretical analysis of literature, the factors influencing the process of professional adaptation of a specialist were determined. The main difficulties of professional adaptation of young teachers associated with working conditions in school as well as their value orientations and personal qualities were revealed.

Conclusion. It was concluded that it is necessary to create organizational, scientific, methodological and motivational conditions at school for young teachers to successfully pass the period of professional adaptation.

Keywords: *professional development, professional adaptation, young teachers, job satisfaction, motives for choosing teacher's profession, interaction between university and school.*

References

1. Barsukova N.K. Formation of the world outlook in students as a general cultural competence on the basis of the physical picture of the world // *Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev*. 2018. No. 2(44). P. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-44-2-55>
2. Dolgova V.I., Melnik Ye.V., Motorina Yu.V. Adaptation of Young Specialists in an Educational Institution // *Concept: scientific and Methodical Electronic Journal*. 2015. Vol. 31. P. 76–80. URL: <http://ekoncept.ru/2015/95522.htm>
3. Dudina E.A. Mentoring as a special kind of pedagogical activity: essential characteristics and structure // *Bulletin of the National Pedagogical University*, 2017. No. 5. P. 25–36. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2525> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
4. Zeer E.F. *Psychology of professions: A manual for university students*. 2nd ed., revised and ext. M.: Academic Project; Ekaterinburg: Business book, 2003. 336 p.
5. Zeer E.F. *Psychology of professional development*. M.: Academy, 2006. 240 p.
6. Ivanova N.L., Popova Ye.P. Professionals and the problem of innovation in the university // *Issues of education*, 2017. No. 1. P. 184–206.
7. Klimov E.A. *Psychology of professional self-determination: Textbook for stud. of higher educational institutions*. 4th ed. M.: Academy, 2010. 304 p.
8. Kuzmina N.V. *Methods of pedagogical activity research*. L.: LGU, 1970. 104 p.
9. Loginova A.A., Onufrieva V.V. Professional formation of the personality of young men and girls in the process of studying at the university // *Young Scientist*, 2014. No. 4. P. 700–701. URL: <https://moluch.ru/archive/63/9905/>
10. Lushnikov I.D. *Professional adaptation of graduates of a Pedagogical Institute*. M.: Enlightenment, 1991. 185 p.
11. Meshkova I.V. Variability of the individual educational trajectory of a pedagogical university students of // *Bulletin KSPU named after V.P. Astafiev*, 2016. No. 3(37). P. 148–152.

12. Nagovitsyn R.S., Maksimov Yu.G., Miroshnichenko A.A., Senator S.Yu. The implementation of the didactic model of preparing students for innovation in the process of continuous education of the future teacher // Bulletin of the NGPU. 2017. P. 7–24. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2438> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.01>
13. Polyakova T.O. Analysis of the difficulties in the pedagogical activity of beginner-teachers. M.: Pedagogy, 1983. 128 p.
14. Safina A.M., Gumerova M.M., Garayeva L.Kh. Professional adaptation of the beginner-teacher: the problem and possible solutions of it // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2011. Vol. 13, No. 2(5). P. 1130–1134.
15. Sivrikova N.V., Chernikova E.G., Sokolova N.A. Satisfaction with life and educational process as the predictors of the socio-psychological adaptation of teachers // Bulletin of the National Pedagogical University. 2017. No. 6. P. 87–100. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2532> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.06>
16. Slastenin V.D. Formation of the personality of the Soviet teacher in the process of professional training. M.: Enlightenment, 1976. 160 p.
17. Fortygina S.N., Pavlova S.N. Professional self-determination of graduates of a pedagogical university // Bulletin of the NGPU. 2017. No. 6. P. 26–36. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2469> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.02>
18. Shcherbakov A.I. Problems of improving the system of teacher's psychological and pedagogical preparation. L.: LGPI named after A.I. Herzen, 1980. 166 p.
19. Feiman-Nemser S., Norman P.J. Teacher education: From initial preparation to continuing professional development // Moon B., Ben-Peretz M., Brown S.A. Routledge International Companion to Education. London: Routledge, 2000. P. 732–755.
20. Torres R.M. Without the reform of teacher education there will be no reform in education // Prospects. 1996. Vol. XXVI, No. 3. P. 447–467.

УДК 378.016

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ДИСЦИПЛИНЕ «ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КАРТИНА МИРА»: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В.И. Тесленко (Красноярск, Россия)

Н.И. Михасёнок (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье обосновывается актуальность проблемы выделения специальных методологических подходов к преподаванию дисциплины «Естественнонаучная картина мира» с учетом требования ФГОС ВО к формированию концептуального мышления студентов педагогического университета.

Цель исследования – обосновать и представить авторский подход к выделению уровней методологии исследования на основе системы принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности человека по научному познанию окружающего его мира.

Методология исследования основана на логических и философских обобщениях, проведенных авторами при анализе отдельных научных статей и монографий по выделенной проблеме с учетом междисциплинарного комплекса естественных наук (физика, биология, химия и др.), позволяющего рассматривать исследование в такой последовательности: «категориальный анализ проблемы → диалектическая логика → и принципы диалектики → приемы аналогии → метод моделирования → системный подход и теоретические концепции конкретных наук». При этом рассматривается принцип фундаментализма, на основе которого выделяются фундаментальные понятия: материя, движение, взаимодействие, пространство и время.

Результаты. Проведен сравнительный анализ содержания учебной дисциплины «Естественнонаучная картина мира» с концепциями современного естествознания. Определено структурное содержание системы разделов, системообразующим фактором которой является знание о природе, представленное в виде основополагающих понятий и моделей научных картин мира.

Предлагается рассматривать данную дисциплину с учетом методологических требований к научному познанию как системе: «научные факты – гипотеза – модель – следствие – эксперимент». Доказывается, что содержание, структура и методы изложения материала должны удовлетворять требованиям диалектики как теории познания и методологии естественных наук.

Заключение. Приведены в качестве примеров авторские задания и вопросы, которые следует обсудить со студентами для формирования концептуального мышления, развитие которого позволит студенту рассматривать единую научную картину мира как модель окружающего мира, построенную на основе систематизации теорий и гипотез, соответствующих определенному этапу развития науки, опираясь на концепции системного подхода, эволюции и самоорганизации.

Ключевые слова: методология, методологический подход, естественнонаучная картина мира, диалектика, научное познание, уровни научного исследования, диалектическая логика, моделирование, фундаментальные понятия, концептуальное мышление.

Постановка проблемы. Анализ различных исследований позволяет сделать вывод, что, изучая отдельные естественные науки, невозможно познать окружающий мир как единое целое. Содержание учебных дисциплин является лишь ступенями к познанию, так как природа действительно не знает деления на науки, под которой понимается весь окружающий человека материальный, энергетический и информационный мир. Объект изучения естество-

знания – природа в ее единстве с предметом – образ (картина) мира и место человека в нем. Только использование общей методологии науки, диалектического и естественнонаучного методов на основе теоретических концепций и моделей природы поможет сформировать естественнонаучную картину мира на современном этапе развития познания окружающего мира. Отсюда можно сделать вывод, что «Естественнонаучная картина мира» – относительно новая дисциплина в систе-

ме образования, которая вводится в виде федерального компонента в учебные планы высших учебных заведений. Требования ФГОС ВО ориентируют на изучение не концепций современного естествознания, а целостного учебного курса «Естественнонаучная картина мира», который должен стать мировоззренческим компонентом. Изучение концепций современного естествознания затруднено тем, что авторы этих концепций раскрывают по-разному систему взглядов на

окружающий нас мир. Так, например, в соответствии с требованием первого стандарта образования авторы многих пособий раскрывают единство окружающего мира путем рассмотрения только концептуальных картин Природы и Человека. На рис. 1 представлены структуры содержания учебных пособий по последовательности изложения концепций современного естествознания (КСЕ) известных авторов (С.Х. Карпенков, С.И. Самыгин, А.Д. Суханов)¹.



Рис. 1. Структура содержания учебных пособий «Концепции современного естествознания» (КСЕ)

Fig. 1. Structure of the «Concept of Modern Natural Sciences» (CMNS) teaching guides

Проведенный анализ структуры и содержания данных учебных пособий, а также результатов тестирования студентов по всем разделам КСЕ убеждает в том, что причина невысокого уровня усвоения знаний по естественнонаучной картине

¹ Карпенков С.Х. Концепции современного естествознания: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2007. 366 с.; Концепции современного естествознания: учеб. пособие для вузов / В.О. Голубинцев и др.; под общ. ред. С.И. Самыгина. Изд. 7-е, доп. и перераб. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 413 с. (Высшее образование); Суханов А.Д., Голубева О.Н. Концепции современного естествознания: учебник для вузов / под ред. А.Ф. Хохлова. 3-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2006. 256 с.

мира кроется в том, что при изучении только готовых концепций не учитываются должным образом системные свойства знаний и не реализуются методологические требования к научному познанию как системе: «научные факты – гипотеза – модель – следствия – эксперимент».

Программа обучения естественнонаучной картине мира ставит задачу, рассмотреть комплекс знаний о природе, представленный в виде фактов, идей, понятий, концепций, моделей с учетом природосообразных ритмов развития окружающего мира в контексте культурологического подхода к образованию. Это требует переструктурирования и систематизации учебного материала, композиции, комментирования, дополнения его ценностно-смысловыми элементами новых культурных представлений об окружающем мире.

Таким образом, содержание, структура знаний и методы изложения материала в данной дисциплине, на наш взгляд, удовлетворяют требованиям диалектики как теории познания и методологии естественнонаучных наук. Доминирующими оказываются следующие основные требования к разработке содержания данного учебного курса: единство исторического и логического в познании окружающего мира; единство теории и методов познания (формирование системных знаний, сочетание знаний с обучением методам научного познания; выделение методологической, эвристической и системообразую-

щей функций теорий); диалектическое единство естественных наук.

В данной статье рассматриваются методологические подходы к содержанию и изучению дисциплины «Естественнонаучная картина мира».

Методологические основы содержания дисциплины. Планирование содержания учебной дисциплины стало закономерным результатом научно-методического сотрудничества с преподавателями по естественнонаучным дисциплинам, работающими со студентами (бакалаврами и магистрами педагогического вуза). Оно осуществлялось на общих системообразующих законах структуры, функционирования и развития дисциплинарного комплекса естественных наук и оказалось взаимовыгодным для каждой естественной науки (физики, химии, биологии и др.).

Физика, биология, химия, математика и др. как науки взаимно дополняют друг друга и образуют единство, составляя систему знаний об окружающем нас мире. Разработанные и сформулированные теории в этих науках входят в эту систему и отражают не только структурные уровни научного междисциплинарного познания от философского до уровня эксперимента, но и методологию познания (рис. 2). Под методологией мы понимаем учение о научном методе познания; совокупность методов, применяемых в какой-нибудь науке².

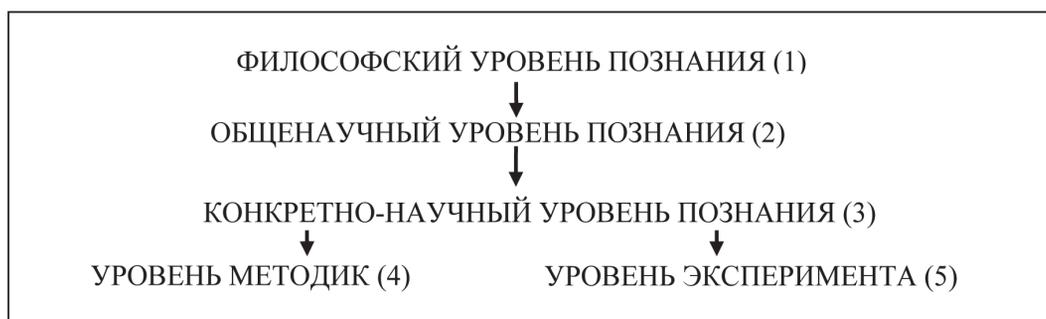


Рис. 2. Уровни методологии исследования

Fig. 2. Research methodology levels

В общем смысле методология есть система принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

² Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; 3-е изд. М., 1996. 928 с.

Перед методологическим анализом идет обобщение факторов по объекту и предмету исследования. На философском уровне проводится самый общий анализ фактов по предмету исследования, рассматривается их общая значимость. Данный уровень имеет два специфических метода исследования: категориальный анализ и диалектическую логику [Гранатов, 2005; Современная философия..., 1996; Современные теории..., 1992]. Рассматривая систему философских категорий с ориентацией на имеющуюся информацию, можно получить исходное представление об объекте и предмете исследования. Только после этого используется диалектическая логика. Она основана на следующих законах диалектики: перехода количественных изменений в качественные; единства и борьбы противоположностей; отрицания отрицания. Диалектическая логика имеет критическую функцию и поэтому позволяет выделить логические конструкции (умозаключения), не соответствующие объективной реальности. Отличие диалектической логики от формальной состоит в том, что в первом случае критерием истинности суждения является наличие противоречия, а во втором – его отсутствие. Применению диалектической логики сопутствует использование принципов диалектики: всеобщей детерминированности (взаимобусловленности и взаимосвязи) объектов и явлений, системности, историзма, целостности, структурной иерархичности.

На философском уровне уже может стать очевидным нецелесообразность или несвоевременность решения проблемы исследования. Если же анализ благоприятен, то его результаты становятся основой для общенаучного уровня познания. На данном уровне используются два метода: аналогия и моделирование и системный подход. Они часто применяются одновременно. Модели можно строить по аналогии, а системы представляют собой наиболее совершенные модели. Известно, что чем сложнее модель, тем она информативнее и эвристичнее (имеет объяснительные и прогностические возможности). Построенную модель подвергают

тщательному теоретическому или экспериментальному исследованию. Цель его – получение новых знаний о предмете моделирования. Особенность экспериментирования на модели – неограниченность во времени и повторяемость протекающих процессов. Этот этап моделирования называют этапом исследования модели.

Следует отметить, что полученные в результате исследования модели являются абсолютно достоверными только для объекта, выступающего в роли модели. Перенос информации с модели на оригинал возможен только при наличии определенного соответствия между их элементами. Иногда правила переноса задают в виде так называемых критериев подобия. Заключительный этап процесса моделирования называют этапом проверки переноса знаний с модели на оригинал.

Анализ предмета исследования методами общенаучной методологии необходим для перехода на конкретно-научный уровень исследования. Здесь предмет исследования описывается с использованием терминологии конкретных наук. На этом уровне объекту (явлению) дают конкретную характеристику, выбирают рабочие параметры и проводят анализ на уровнях методик и эксперимента.

Таким образом, в методологическом анализе исследования наукой проблемы (явления) следуют направлению $1 \rightarrow 2 \rightarrow 3 \rightarrow 4 \rightarrow 5$ или $5 \rightarrow 4 \rightarrow 3 \rightarrow 2 \rightarrow 1$, внося коррективы и исправления на основе определенных научных методов и способов. Такой методологический анализ любой проблемы (явления) всегда способствует, как показывает практика, более продуктивной умственной деятельности в познании.

Выделенные уровни методологии познания позволяют осуществлять переход от понимания причинной обусловленности явлений (классический детерминизм) на уровень представления о диалектике необходимого и случайного (соотношение динамических и статистических закономерностей). Производство знаний в виде преобразовательного перехода от исходного предмета познания к новому результату составляет отражательную функцию,

ответственную за преобразование «предметного» знания в новые результаты. Внутренняя обусловленность, идущая от исследователя, выражена действием инструментов методов. Оно составляет содержание активной функции сознания. Взаимодополняя друг друга, данные функции образуют циклический акт мыслительной деятельности в виде определенной теории. Понятие «теория» весьма многозначно, но всегда предполагается, что теория – результативная форма научного знания [Брянник, 2003; Пригожин, 2006; Сауров, Сауров, 2006].

Структура содержания учебной дисциплины «Естественнонаучная картина мира». Учебная дисциплина состоит из отдельных системно взаимосвязанных разделов: вводного, методов научного познания, развития исследовательских программ и картин мира, фундаментальных научных понятий, физической, астрономической, химической биологической картин мира, происхождения жизни, человека и биосферы, проблем современной естественнонаучной картины мира. В человеческом миропонимании центральное место в содержании разделов занимает взаимоотношение между живой и неживой природой. Системообразующей связью между выделенными разделами выступает построение единой логической непротиворечивой картины мира, методологической функцией которой является концепция эволюции развития единой естественнонаучной картины мира. Поэтому рассмотрим последовательно методологические подходы к изучению отдельных разделов учебной дисциплины.

Методологический анализ отдельных разделов дисциплины. Первые два раздела дисциплины посвящены вопросам мировоззренческого плана, что следует из их заглавий «Наука и научная картина мира» и «Формирование научного мировоззрения на основе материалистического познания окружающего мира»; «Методы научного познания». По глубокому убеждению авторов, в общеобразовательном аспекте принципиальное значение имеет смысл уделить внимание обоснованию объекта, предмета и задач данной учебной дисциплины.

Естественные науки в современную эпоху научно-технического прогресса движутся вперед, добиваясь все новых успехов в познании различных природных научных фактов и явлений. С течением времени естественные науки обогащаются огромным количеством фактов в познании окружающего мира. Так как науки создаются человеком, то они не существуют вне познающего субъекта, поэтому вместе с ростом объема информации не только происходит коренная ломка содержания определенных научных понятий, представлений, но и усложняется процесс их познания. Происходит усложнение естественнонаучного знания, которое связано с нарастанием противоречивых тенденций его развития. С одной стороны, сами науки (физика, биология, химия, математика и др.) стремятся к независимости, с другой – они более тесно увязываются с потребностями человека. В таком случае современное естественнонаучное знание не только объясняет явления и закономерности природы, но и дает рекомендации проектирования и конструирования искусственного технологического мира, в котором живет человек, так как познание объекта исследования заключается в конструктивном его построении, т.е. в построении реальности окружающего мира. Качество нашего будущего будет целиком зависеть от качества нашего мышления. Нельзя установить пределов познания³.

При исследовании комплексных проблем, имеющих междисциплинарный характер, особая роль отводится методологической работе. Имеющийся опыт решения таких системных проблем указывает на то, что при переходе от теоретических концепций и понятийного аппарата одной естественной науки к другой возникает необходимость их согласования через философию, так как философская методология включает в себя и общенаучную методологию. Междисциплинарные проблемы, как правило, рассматриваются в такой последовательности: «категориальный анализ проблемы → диалекти-

³ Архипкин В.Г., Тимофеев В.П. Естественнонаучная картина мира: учеб. пособие. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2002. 320 с.; Балашов Л.Е. Философия: учебник. 3-е изд., с испр. и доп. М., 2008. 664 с.

ческая логика → и принципы диалектики → приемы аналогии → метод моделирования → системный подход и теоретические концепции конкретных наук». При этом огромную роль здесь играют и математические обобщения, так как математика является связующим звеном между естественными науками. Пользуясь формальной логикой, математика позволяет применять компьютер для анализа совокупности фактов, а это ускоряет выявление закономерностей, общих для всех естественных наук [Накен, 2014; 2015; Niemeier, 2000; Prigogine..., 2017; Edgeworth, 2013].

Известно, что единый окружающий мир по уровням развития расчленяется на природу, общество и сознание. Всеобщие существенные признаки окружающего мира: структура – разделение и единство противоположностей; движение – изменение вообще и смена деятельности в частности; развитие от простого к сложному от первичного к вторичному и т.д.; взаимосвязь – структурная и причинно-следственная, прямая и обратная, начиная от анализа и синтеза как исходных мировоззренческих ориентиров. Каждый всеобщий существенный признак основан на специфическом законе диалектики [Лакатос, 1995].

Особое внимание уделяется фундаментализму – основному принципу, закладываемому в концепции современного образования. Его главные акценты и приоритеты смещаются из сферы обширного эмпирического основания к разработке и диалектическому освоению всеобщих, общетеоретических и теоретико-методологических проблем. Все это относится и к естественнонаучному образованию, формулирующему естественнонаучное мировоззрение [Вызов..., 2004].

При изучении выделенных выше разделов следует обсудить со студентами следующие вопросы.

1. Какую роль играет мировоззрение в жизни людей и как оно способствует поиску будущих, сегодня еще неизвестных проблем?

2. Прокомментируйте слова французского физика А. Пуанкаре: «Ученый должен наводить порядок. Наука возводится при помощи фактов,

как дом при помощи кирпичей; однако набор фактов является наукой в той же мере, как груда кирпичей являет собой дом».

3. Непрерывная связь эксперимента и теории – залог успешного развития науки в целом. Какой из этих двух уровней научного познания играл большую роль в прошлом и почему? Как будет обстоять, по вашему мнению, дело в будущем?

4. Прокомментируйте метод исследования Ньютона, выраженный в словах: «...от явления движений к исследованию природы сил и затем от этих сил к демонстрации других явлений: ...движения планет, комет, Луны и моря...». Используется ли этот метод познания в современных науках? Соответствует ли он диалектическому методу философии?

5. Прокомментируйте следующее утверждение: «...наше познание никогда не может исчерпать свой объект, никогда не приходит к раз и навсегда установленной картине мира, вечным и неизменным законам».

6. Прокомментируйте следующее утверждение: «научное познание – это процесс получения верных, но исторически ограниченных и вечно приближающихся к абсолютной истине знаний о природе».

Фундаментальные понятия. Следующим важным разделом является изучение и развитие таких фундаментальных понятий, как: материя, движение, взаимодействие, пространство и время. Необходимо сделать уточнение, что к фундаментальным понятиям относятся такие понятия, которые на данный момент развития науки не сводятся к каким-либо другим понятиям (не объясняются с помощью других понятий) [Гранатов, 2000]. Ясно, что чем меньше в науке имеется фундаментальных понятий, тем глубже она проникает в сущность познания окружающего мира. Методологическое значение выделенных понятий обусловлено следующим:

– выделенные понятия представляют собой обобщенный результат развития познания;

– содержание выделенных понятий определяется самой материальной действительностью,

объективными свойствами и отношениями материальных предметов и явлений;

– по мере научного познания любые понятия обогащаются, уточняются и развиваются.

Изучение выделенного раздела способствует формированию концептуального мышления студентов, представляющего собой понимание ситуации или проблемы сложения частей, взглядов на картину в целом. В основе концептуального мышления лежат три концепции: системного подхода, эволюции и самоорганизации [Князева, Курдюмов, 1994; Опарин, 1968; Хакен, 1980; Haken, 2014; 2015; Югай, 1985].

На этом этапе со студентами обсуждаются следующие вопросы и задания.

1. Почему в науке XX века возникла проблема т.н. системного подхода? Как его достижению способствуют геометрически наглядные способы представления сложной информации?

2. Какой представляется роль случайности в объективном мире в свете синергетической парадигмы?

3. Что можно сказать о хаосе в развитии социальных процессов? Как эту роль понимает христианская концепция истории человечества?

4. Почему философию можно считать принципиально хаотичным феноменом интеллектуальной культуры человечества? Возможна ли в принципе систематизация философских знаний по образцу частных научных теорий?

5. Почему исторические судьбы научных открытий и технических изобретений чаще всего оказываются трудными и драматичными?

6. Как открытие динамического хаоса может повлиять на понимание природы в целом, а также общественно-исторических процессов и методов управления ими?

Научная картина мира. Только после рассмотрения фундаментальных понятий обсуждается научная картина мира (НКМ) и ее частные случаи (физическая, химическая, биологическая и др.). Одна из важнейших методологических функций НКМ – анализ на ее основе понятийного аппарата, понятийной структуры научных теорий, выяснение содержания и сущности основополагающих идей, их эволюции, границ применимости понятий,

законов и теорий [Коханов, Сауров, 2012]. Выделяются следующие характеристики НКМ:

– НКМ – это модель окружающего мира, построенная на основе систематизации, принципов, теорий и гипотез, соответствующих определенному этапу развития науки;

– НКМ представляет процесс зарождения, становления, развития и смены представлений о природе;

– НКМ является одним из высших уровней систематизации знания, на котором наиболее полно осуществлена взаимосвязь науки и философии, поэтому НКМ служит средством объединения знаний вокруг единых идей, предельно общих принципов и выполняет роль критерия выяснения и оценки его мировоззренческого содержания.

Таким образом, наиболее важной в мировоззренческом отношении задачей преподавания дисциплины «Естественнонаучная картина мира» является анализ всех знаний об окружающем нас мире.

В остальных разделах рассматриваются перспективы дальнейшего исследования окружающего мира параллельно с прогрессом научных знаний. Успехи различных теорий и экспериментов должны восприниматься студентами как продолжение исследований о существовании различных видов материи в биологических, химических и других взаимодействиях.

Заключение. Изучение дисциплины «Естественнонаучная картина мира» должно способствовать формированию у студентов основных положений диалектики как теории познания и методологии естественных наук. В человеческом миропонимании с тех пор, как оно существует, центральное место занимает взаимоотношение между живой и неживой природой. Человеческая мысль всегда стремилась к созданию единой, логически непротиворечивой картины мира. Следует отметить, что в разные периоды истории развития естественных наук к моделированию картины мира подходили по-разному. Научная картина мира функционирует и развивается под воздействием совокупности когнитивных, социокультурных и институциональных факторов. Она

является особым слоем знания, который, с одной стороны, взаимодействует с эмпирией и теориями внутри научной дисциплины и обеспечивает междисциплинарные связи, а с другой – коррелирует с мировоззрением и философскими образами мира. Современная научная картина мира, основанная на принципах глобального эволюционизма, органично включается в процессы формирования планетарного мышления, диалога культур, становясь основой культурного взаимодействия человека и окружающего его мира.

Библиографический список

1. Бряник Н.В. Введение в современную теорию познания. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 288 с.
2. Вызов познанию: стратегии развития науки в современном мире: сб. науч. ст. = Challenge of cognition: strategies of science development in the modern world / отв. ред. и сост. Н.К. Удунян. М.: Наука, 2004. 473 с.
3. Гранатов Г.Г. Концепция современного естествознания (система основных понятий). М.: Флинта: МПСИ, 2005. 576 с.
4. Гранатов Г.Г. Метод дополненности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): монография. Магнитогорск: МАГУ, 2000.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994.
6. Коханов К.А., Сауров Ю.А. Методология содержания и развития школьного физического образования: монография. Киров: Радуга-ПРЕСС, 2012. 326 с.
7. Лакатос И. Методология научных исследовательских программ // Вопросы философии. 1995. № 4.
8. Опарин А.И. Жизнь, ее природа, происхождение и развитие / Ин-т биохимии. М.: АН СССР, 1968.
9. Пригожин И.Р. От существующего к возникающему. М.: КомКнига, 2006. 296 с.
10. Сауров Ю.А., Сауров С.Ю. Научные картины мира: Элементы эпистемологии: монография. Киров, 2006. 192 с.
11. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: хрестоматия для вузов / Ин-т «Открытое общество»; сост., пер., вступ. ст., замеч. и ком. А.А. Печенкина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996. 394 с.
12. Современные теории познания: сб. обзоров и рефератов / Мин-во науки, высш. шк. и техн. политики РФ, Ком. по высш. шк.; отв. ред. и сост. Л.А. Боброва и др. М. ЮНИОН 1992. 167 с.
13. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. 405 с.
14. Югай Г.А. Общая теория жизни: диалектика формирования. М.: Мысль, 1985. 256 с.
15. Edgeworth Richard Lovell. Essays on Professional Education, 2013. URL: <https://www.doi.org/10.1017/CBO9781139207621>
16. Haken H. Information and self-organization. A macroscopic approach to complex systems, Publisher: editorial URSS, Lenand, 2014. URL: <https://www.livelib.ru/author/228871/top-german-haken>
17. Haken H. Synergetics. Principles and foundations. Perspectives and applications. Part 1. Principles and foundations. Nonequilibrium phase transitions and self-organization in physics, chemistry and biology, Publishing House: editorial URSS, Lenand, 2015. URL: <https://www.livelib.ru/author/228871/top-german-haken>
18. Haken H. Synergetics. Hierarchy of instabilities in self-organizing systems and devices, Publisher: editorial URSS, Lenand, 2012. URL: <https://www.livelib.ru/author/228871/top-german-haken>
19. Neimeier N. Organisatorischer Wandel aus der Sicht der Synergetik; Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 2000. ISBN 3-8244-0524-5
20. Prigogine and entropy approach in the physics of living systems] // Vestnik novyh medicinskih tehnologij. 2017. T. 24, № 2. S. 7–15.
21. Synergetics is 30 years old. Interview of Professor H. Haken // Voprosy filosofii. 2000. № 3. S. 53–61.
22. Prigogine I., Peace B., Nicolis G., Haken H. Sociology. /non-fiction/ 0107/ Read Year: 1984. URL: <https://www.livelib.ru/author/228871/top-german-haken>

METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING “NATURAL-SCIENCE WORLDVIEW” DISCIPLINE

V.I. Teslenko (Krasnoyarsk, Russia)

N.I. Mikhasenok (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The topical character of the problem of singling out particular methodical approaches in teaching “Natural-science Worldview” discipline, taking into account the Federal Educational Standard for Higher Education (ФГОС ВО) in order to develop conceptual thinking in students of pedagogical universities, is substantiated in the article.

Objective of the Research. Is to lend credibility to the authors» approach and to present it marking out the ways arranging structuring theoretical and practical activities of man for scientific cognition of the world.

Methodology of the research is based on the logic and philosophic generalizations made by the authors while analyzing articles and monographs written on the problem under consideration and regarding the interdisciplinary complex of natural sciences (physics, biology, chemistry, etc.). This approach allows to consider the research in the following sequence: “categorical analysis of the problem → dialectical logic and the principles of dialectics → the approaches by analogy → the method of simulation → the systematic approach and theoretical concepts of concrete sciences”. At the same time the principle of fundamentalism, on the basis of which fundamental notions, such as matter, movement, interaction, space and time are singled out, is also considered.

Results. The comparative analysis of the content of the academic discipline under consideration, on the one hand, and the concepts of other contempo-

rary natural sciences, on the other, was carried out. The structural content of the system of divisions was determined, and it was found out that the core of this system is the knowledge of nature. This basic factor is presented in the form of essential notions and models of the scientific worldview.

It is suggested to consider this discipline with due regard to the methodological requirements concerning scientific cognition as a system: scientific facts – hypothesis – model – consequence – experiment. It was proved that the content, the structure and the methods of material presentation must meet the requirements of dialectics a theory of cognition, on the one hand, and methodology of natural sciences, on the other.

Conclusion. The authors» assignments and questions are suggested as examples which should be discussed with the students in order to shape their conceptual thinking. The development of conceptual thinking will allow the students to perceive the unified scientific worldview as a model of the world round them. This model is to be built on the basis of systematizing theories and hypotheses corresponding to a certain stage of science development. It is necessary to rely upon the concepts of a systematic approach, evolution and self-actualization.

Keywords: *methodology, methodological approach, natural-science worldview, dialectics, scientific cognition, levels of scientific research, dialectical logic, methodological functions, simulation, fundamental notions, conceptual thinking.*

References

1. Bryanik N.V. Introduction to modern theory of cognition. M.: Academic project; Yekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. 288 p.
2. Challenge of cognition: strategies of science development in the modern world / main editor and comp. N.K. Udumyan. M.: Nauka, 2004. 473 p.
3. Granatov G.G. Concept of modern natural sciences (system of the basic concepts). M.: Flint: MPSI, 2005. 576 p.
4. Granatov G.G. A complementarity method in the development of concepts (pedagogy and psychology of thinking): monograph. Magnitogorsk, MAGU, 2000.
5. Knyazeva E.N. Kurdyumov S.P. Laws of evolution and self-organization of difficult systems. M.: Nauka, 1994.
6. Kokhanov K.A., Saurov Yu.A. Methodology of contents and development of school physical education: monograph. Kirov. LLC Raduga-PRESS publishing house, 2012. 326 p.

7. Lacatos I. Methodology of scientific research programs // Vopr. filosofii. 1995. No. 4.
8. Oparin A.I. Life, its nature, origin and development. Inst. of biochemistry. M.: Academy of Sciences of the USSR, 1968.
9. Prigozhin I.R. From existing to originating. M.: Komkniga, 2006. 296 p.
10. Saurov Yu.A., Saurov S. Yu. Scientific pictures of the world: Epistemology elements. Kirov, 2006. 192 p.
11. Modern philosophy of science: knowledge, rationality, values in the works of Western thinkers: The anthology [for higher education institutions] / Inst. «Opened Society»; remarks and com. by A.A. Pechenkina. 2nd ed., reviewed, and enlarged edition. M.: Logos, 1996. 394 p.
12. Modern theories of knowledge: Collection of reviews and papers / Ministry of Science, Higher school and Technical Policy of the Russian Federation; Committee on the higher school; editor-in-chief and compiler: L.A. Bobrova and others. M.: Union, 1992. 167 p.
13. Haken H. Synergetics. M.: Mir, 1980. 405 p.
14. Yugai G.A. General theory of life: dialectics of formation. M.: Mysl, 1985. 256 p.
15. Richard R.L. Essays on Professional Education, 2013. URL: [https:// www.doi.org/10.1017/CBO9781139207621](https://www.doi.org/10.1017/CBO9781139207621)
16. Haken H. Information and self-organization. A macroscopic approach to complex systems. Publisher: editorial URSS, Lenand, 2014. URL: <https://www.livelib.ru/author/228871/top-german-haken>
17. Haken H. Synergetics. Principles and foundations. Perspectives and applications. Part 1. Principles and foundations. Non-equilibrium phase transitions and self-organization in physics, chemistry and biology. Publishing House: editorial URSS, Lenand, 2015. URL: <https://www.livelib.ru/author/228871/top-german-haken>
18. Haken H. Synergetics. Hierarchy of instabilities in self-organizing systems and devices, Publisher: editorial URSS, Lenand, 2012. URL: <https://www.livelib.ru/author/228871/top-german-haken>
19. Neimeier N. Organisatorischer Wandel aus der Sicht der Synergetik; Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden, 2000. ISBN 3-8244-0524-5
20. Prigogine and entropy approach in the physics of living systems] // Vestnik novyh medicinskih tehnologij. 2017. T. 24, № 2. S. 7–15.
21. Sinergetics is 30 years old. Interview of Professor H. Haken // Voprosy filosofii. 2000. № 3. S. 53–61.
22. Prigogine I., Peace B., Nicolis G., Haken H. Sociology/ non-fiction / 0107/ Read Year: 1984. URL: <https://www.livelib.ru/author/228871/top-german-haken>

УДК 378.14

СТАНОВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Т.Ф. Ушева (Иркутск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются теоретико-методологические основания становления рефлексивной компетентности будущего педагога, моделирование процесса развития и его реализация в образовательном пространстве вуза. Идея исследования в результативном становлении рефлексивной компетентности обучающегося, рассматриваемой в русле рефлексивной деятельности, основанной на субъектных отношениях, взаимодействии в диалоге, разнопозиционности и индивидуализации. Данные педагогические условия осуществляются в нелинейном и коллективном обучении в вузе на основе осознанного выбора форм, содержания, средств обучения и методов в образовательном пространстве вуза.

Цель исследования – проверка теоретико-концептуальных основ развития рефлексивной компетентности будущего педагога в рамках высшего образования.

Методологию исследования составляют научно-исследовательские работы отечественных и зарубежных ученых в сфере высшего образования. Основополагающим в исследовании является компетентностный подход как целеполагающий в образовании.

Результаты. Лонгитюдный эксперимент подтвердил правомерность концепции и модели становления рефлексивной компетентности студента в образовательном процессе; показана взаимосвязь характеристик образовательного пространства вуза и программы по индивидуально направленному образованию, обеспечивающих становление рефлексивной компетенции обучающегося.

Заключение. Исследовательские результаты показывают, что развитие рефлексивной компетентности будущего педагога в образовательном пространстве очень продолжительный процесс и нуждается в специальной педагогической организации. Педагогические условия, которые усиливают результат развития рефлексивной компетентности у будущего педагога, могут быть использованы в целях реализации образовательной инициативы «Наша новая школа» и совершенствования высшего образования двадцать первого века. Смыслом процесса развития рефлексивной компетентности будущего педагога можно считать самодвижение в профессиональном и личностном плане.

Ключевые слова: *высшее образование, преподаватель, студент, рефлексия, рефлексивная компетентность, коллективные занятия, диалог, индивидуальная образовательная программа.*

Постановка проблемы. Для педагогического образования двадцать первого века главной целью выступает развитие обучающихся, педагогов будущего; учиться всю жизнь, совершенствуя свои компетентности, постоянно дополняя и насыщая новыми современными знаниями и умениями, полученными на этапе обучения в вузе. Самосовершенствование, основанное на умении учиться, является основополагающим в профессии педагога. Учитель, анализируя многогранность своего внутреннего мира, должен понимать основания собственных

профессиональных поступков и выборов. Познать себя как субъекта профессиональной деятельности педагогу, особенно молодому специалисту, помогает и направляет его сформированная рефлексивная компетентность.

Исследование поставило перед нами задачи понять, что такое «компетентность» и ответить на вопрос: что делать будущему учителю для становления той или иной компетентности?

В стандартах нового поколения компетентность определяется как умение активно использовать полученные профессиональные и лич-

ные навыки и знания в практической или научной деятельности¹.

При рассмотрении понятия «компетентность» описывается перенос умений и знаний студентов в другую (практическом плане) деятельность.

Рефлексивная компетентность – это способность личности (в нашем случае студента – будущего педагога) осуществлять рефлексивную деятельность, а также стремление к саморазвитию и самореализации.

Переход на уровневое образование связан с более свободным выбором студентов, появляется право и обязанность выстраивать различными способами образовательный маршрут учебной деятельности и профессионального становления. На возможности и особенности каждого студента стали ориентированы программы обучения. Появился и новый социальный смысл образования, который реализуется через образовательную программу, это развитие потенциала личности студента, формирование самостоятельности в определении цели деятельности и методах ее реализации, что нашло отражение в Уставе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет»².

Проблемным полем нашего исследования выступили педагогические условия для становления рефлексивной компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза.

Цель статьи – описать результаты лонгитюдного исследования становления рефлексивной компетентности будущего педагога. Это позволит диссеминировать опыт развития рефлексивной компетентности студентов педагогического и психолого-педагогического направлений.

Обзор научной литературы по проблеме. Целевой основой компетентностного подхода в образовании являются компетентности

[Зимняя, 2004]. Одной из ключевых компетентностей для будущих педагогов является рефлексивная (Ю.В. Кушеверская³, Н.П. Максимченко⁴). По мнению Е.В. Пискуновой, С. Meierdirk, J. Nam, Т.А.О’Neill рефлексивная компетентность – основа для учебной и будущей профессиональной деятельности [Пискунова, 2005; Meierdirk, 2017; Nam, 2017; О’Neill, 2017].

В психологическом плане этап индивидуализации особо значимый этап духовной жизни молодого человека, он связан с пониманием роли и поиском места в обществе с выработкой собственного мировоззрения, принятием определенных ограничений, определением своей уникальности и творческой инициативы. Индивидуальный подход основывается на понимании потребностей и персональных особенностей каждого студента. В рефлексивном подходе идея индивидуализации подразумевает, что рефлексия индивидуальна, именно поэтому индивидуальный подход необходим к каждому.

Организация и оптимизация педагогического (и в том числе учебного) процесса выстраиваются как гуманитарные практики и дают возможности для каждого студента [Сенько, 2010]. Опыт педагогического образования в российских вузах показал, что для реализации идей гуманитарной практики рефлексивного образования необходимо использовать индивидуальные образовательные программы (ИОП) студентов. Данные программы основываются на студенческой рефлексии, в процессе которой образовательная деятельность студента соотносится с его актуальными индивидуальными качествами и знаниями (представлениями). ИОП оформляется на основе образовательных потребностей, в основе своей содержит образовательные задачи и базируется на индивидуальном образовательном планировании.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 06.07.2018).

² Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» [Электронный ресурс]. URL: https://isu.ru/ru/about/norms/Ustav_14.12.15.pdf (дата обращения: 25.04.2018).

³ Кушеверская Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Петрозаводск, 2007. 21 с.

⁴ Максимченко Н.П. Интегративный подход к формированию рефлексивной компетентности студентов педагогических вузов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (Уфа, июнь 2011 г.). Уфа: Лето, 2011. С. 106–109.

Теоретический анализ ИОП, исследований В.А. Адольфа, Н.Ф. Ильиной⁵, А.Н. Савчука, позволил понять, что индивидуальная образовательная программа состоит из содержания образования и деятельности по ее реализации [Адольф, Савчук, 2014]. В содержание ИОП входят: знания, информация, способы работы (способы взаимодействия) и технологии, а главное – планирование собственной учебной деятельности.

Взаимодействие основывается на диалоге. Диалогичность учебного общения включает в себя взаимодействия и межличностные взаимоотношения. Принцип диалогичности должен проявляться ни только во внешних, но и во внутренних процессах. Диалог направлен на осмысление предмета, он является неотъемлемой формой существования мышления. «Я – образ» (будущего специалиста, обучающегося, идеального профессионала и т.п.) может выступать одним из предметов мышления, такой внутренний процесс ведет к самоизменению через самопознание.

В свою очередь, диалог, по мнению В.И. Слободчикова и др., формирует и субъектное отношение во взаимодействиях «педагог – ученик»: «Отношение педагога к ученику как к объекту обучения и воспитания делает педагогический процесс бездетным и безличным. В рамках такой педагоги становится невозможным понимание человеческой субъективности и полноценное развитие человеческого в человеке...» [Слободчиков, Исаев, 2013, с. 89; Thorpe, 2000; Щедровицкий, 1994].

Метапредметность дает возможности «выхода» из образовательной деятельности. Деятельность студента это переводит с узкого предметного на широкий уровень метапредмета. Таким образом, чередуется рефлексивная деятельность с предметной (в учебном, научном, воспитательном процессах): «следовательно, метапредметные результаты... способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач... умение самостоятельно оценивать и принимать решения» [Ушева, 2014 с. 2652].

⁵ Ильина Н.Ф. Применение технологии коллективной мыслительной деятельности в образовательном процессе педагогического вуза // Реформирование образования: национальные приоритеты и поиски их решений: труды Междунар. науч.-практ. конф. Тараз: ТарМПИ, 2009. С. 94–95.

Данные результаты дают возможность реализовывать замыслы уровневого обучения, которые предполагают изменения организации образовательного процесса (переход от линейной формы обучения на нелинейную), направленность на компетентный подход в определении результатов, создание модульных учебных планов, направленность на максимальный учет индивидуальных интересов, способностей и склонностей студентов [Озерникова, 2015; Nam, 2017; Shaydurova at al., 2017 и др.]. Рефлексивное сопровождение студентов в обновленном образовательном процессе «выводит» их на новый уровень осознанности образовательных результатов.

В условиях рефлексивного сопровождения основным управленческим центром является совет образовательной программы (СОП). Основная его цель – качественная реализация программы по направлению подготовки и создание необходимых условий для эффективного достижения образовательных результатов. Базовые задачи, которые решает совет: создание совместного пространства для работы разных кафедр, обеспечивающего качество реализации основных образовательных программ; учебно-методическое сопровождение и контроль качества реализации основных образовательных программ; экспертно-аналитическая деятельность в рамках направления подготовки.

В состав СОП вошли заведующие выпускающих кафедр, преподаватели, занятые в реализации программы, и преподаватели – представители обеспечивающих кафедр. Разные позиции, выход за пределы предметности позволяют такому коллективу анализировать ситуацию с разных сторон и «видеть» многообразие перспектив.

При рефлексивном подходе управленческая деятельность является командной. Главным двигателем коллективной мыследеятельности оказывается рефлексия, за счет рефлексивных процессов происходят мгновенное реагирование на современные требования, анализ настоящей ситуации в контексте будущего, анализ потребностей и возможностей субъектов образовательной программы. Подготовку содержания обра-

зовательных программ организует и координирует СОП. Он может формировать календарный график учебного процесса, предлагать инициативы по содержанию рабочих учебных планов, вносить корректировки в соответствие компетенций и оценочных средств, программ практик студентов и т.д., а главное, осуществлять мониторинг разработки и актуализации основных образовательных программ и всех видов учебно-методической деятельности.

Совет образовательной программы как орган рефлексивного управления положительно влияет на качество субъектов управления – профессиональные компетенции участников.

Г.П. Щедровицкий утверждает, что «человек всегда действует в группе, в коллективе – в ситуации коллективных взаимодействий». При этом человек, находясь в своей ситуации, во взаимодействии с членами своей группы, входит во взаимоотношения с людьми, которые находятся в другой ситуации. Г.П. Щедровицкий считает, что «пространство и время никогда не определяют единство ситуации. Ибо ситуация задается человеческим сознанием, тем, как человек себя осознает, кем он себя осознает, где он себя осознает» [Щедровицкий, 1994]. На этом основании совместное проектирование как содержания, так форм и методов реализации программы дает возможность получать положительные результаты.

В свою очередь, рефлексивное образование меняет и формы общения преподавателя и студентов в процессе обучения. Возможность каждому обучающемуся субъектно действовать в образовательной деятельности, осознавать свою ценность и ценность каждого позволяет коллективная организационная форма учебного процесса [Мкртчян, 2010]. Особенностью коллективных учебных занятий является отказ от единообразия в обучении – студенты могут реализовывать разные цели, изучать разные фрагменты учебного материала, делать это разными средствами и способами, за разный период времени. Надо заметить, что разные студенты осваивают общее содержание учебного материала по разным маршрутам, имея при этом места

пересечения разных маршрутов продвижения обучающихся – временные кооперации.

Рефлексивные образовательные формы (рефлексивный семинар, дискуссии, аналитический практикум, круглые столы, баллинтвские группы и др., эти формы также могут быть отнесены к активному обучению в высшей школе, только не в контекстном (А.А. Вербицкий), а в рефлексивном подходе, организованы как внешне-практическая учебная групповая деятельность, переходящая затем во внутреннюю активность личности студента, открывают новые возможности для фиксации и визуализации динамики процессов саморазвития, профессионального и личностного самоопределения на этапе профессиональной подготовки [Вербицкий, 1991; Ушева, 2017 с. 43].

Исследования Н.Е. Строговой, М.Н. Фроловской, Т.В. Фуряевой, Л.В. Шкериной по вопросам профессионального образования и сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей подсказали нам системную организацию в проведении эмпирического этапа научной работы [Строгова, 2018; Фроловская, 2011; Фуряева, 2012; Шкерина, 2015; Shkerina, et al., 2016].

Материалы и методы. Цель эмпирического этапа научной работы состояла в экспериментальной проверке выдвинутой нами гипотезы о том, что успешность становления рефлексивной компетентности обучающихся обусловлена сформированностью рефлексивных умений, а их становление происходит при определенных педагогических условиях: создание в учебном взаимодействии субъект-субъектных отношений; организация диалога (учебного) в процессе обучения; осуществление учебной деятельности по индивидуально-образовательной программе; обучение педагогическому анализу деятельности с разных позиций: «метапозиция», «учитель», «ученик». Достаточность данных педагогических условий была выверена предварительным исследованием (2003–2008 уч. гг.)⁶.

⁶ Ушева Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новокузнецк, 2010. 23 с.

Комплексная диагностика была направлена на определение сформированности рефлексивных умений: личностные, интеллектуальные, коммуникативные и кооперативные.

Для проверки целей экспериментального исследования мы использовали методики: опросник определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А.В. Карпова), методика определения сформированности умений понимать других в процессе коммуникации и себя (адаптированный вариант методики «Q-сортировка»), методика изучения рефлексивного анализа (С.Д. Неверович, Н.В. Самоукиной, Е.Н. Кучумовой), методика определения кооперативной рефлексии (Т.Ф. Ушевой, Е.А. Паноморевой, Е.В. Паравян) [Карпов, 2003; Ушева, 2017 с. 34].

Сформированность умений понимать себя и других в процессе коммуникации диагностировали при помощи методики «Q-сортировка», адаптированный вариант, предложенный А.В. Батаршевым. Рефлексия является умственным действием по определению основ собственной мыслительной деятельности. Одним из существенных показателей является умение правильно оценить позицию. Для определения уровня развития интеллектуальной рефлексии мы модифицировали методику изучения элементов рефлексивного анализа шахматистов, разработанную С.Д. Неверович, Н.В. Самоукиной, Е.Н. Кучумовой.

Для диагностики умений кооперативной рефлексии была разработана соответствующая

методика (Т.Ф. Ушевой, Е.А. Паноморевой, Е.В. Паравян). Данная методика имеет два этапа: групповой и индивидуальный. В первую очередь студенты участвуют в деятельности и только после практической части переходят к рефлексии индивидуального плана. После этого выводы самонаблюдения сопоставляются с описанием внешнего наблюдения. На основе этого делается вывод. Формулируется заключение о сформированности умений: самоопределение в учебной (профессиональной) ситуации, осуществление организации деятельности пошагово, удерживание задачи коллектива, принятие ответственности за групповые процессы, соотнесение результатов деятельности с ее целью.

Опытно-экспериментальное исследование по формированию рефлексивных умений проводилось с участием студентов Иркутского государственного университета. Процедуры и методы лонгитюдного исследования проводились с обучающимися уровня «Бакалавриат» и «Магистратура» по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование в возрасте от 17 до 21 года и от 22 до 35 лет, в исследовании проведен анализ диагностических материалов 82 обучающихся.

Результаты исследования. Методика диагностики рефлексии потребовала сравнения показателей внешнего и внутреннего наблюдения по срезам, отдельно для каждой группы. Сравнение осуществлялось с помощью критерия взаимосвязи Спирмена, r (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Сравнение внешнего и внутреннего наблюдения
для экспериментальной группы (уровень «Бакалавриат»)**

Table 1

Comparison of outer and inner observation for experimental group (Bachelorship level)

| Показатель | 1-й срез | 2-й срез | 3-й срез | 4-й срез | 5-й срез | 6-й срез |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Самоопределение | -0,348 | -0,123 | 0,717 | 0,690 | 0,938 | 0,831 |
| Коллективная задача | -0,059 | 0,309 | 0,671 | 0,581 | 0,897 | 0,811 |
| Ответственность | -0,080 | 0,242 | 0,653 | 0,844 | 0,800 | 0,820 |
| Пошаговая организация | 0,174 | 0,352 | 0,786 | 0,886 | 0,880 | 0,698 |
| Соотнесение результатов с целью | 0,539 | 0,048 | 0,867 | 0,878 | 0,729 | 0,799 |
| Общий показатель | -0,178 | 0,180 | 0,878 | 0,910 | 0,934 | 0,941 |

Результаты исследования показали, что уже на первом этапе эксперимента возникали сложности по вопросам самоопределения у студентов экспериментальной группы. Студенты этой группы демонстрировали затруднения в постановке целей в деятельности, испытывали сложности при формулировках и описании результатов деятельности. Это объясняется особенностями становления рефлексии. Механизм «запускается» в момент встречи с какими-либо трудностями. Специально созданная проблематизация, на этапе построения индивидуальных образовательных программ

позволила студентам экспериментальной группы обнаружить им самим собственную учебную некомпетентность (первый этап эксперимента – в процессе учения) и профессиональную (на втором этапе эксперимента – обучение и организация учебного процесса). И только осмысленный выход из проблематизации позволил им видеть позиции участников, четко анализировать цели, соотносить их с результатом, пошагово выполнять действия и нести за них ответственность, а в дальнейшем пользоваться навыками самоанализа и анализа ситуации в целом.

Таблица 2

**Сравнение внешнего и внутреннего наблюдения
для экспериментальной группы (уровень «Магистратура»)**

Table 2

Comparison of outer and inner observation for experimental group (Mastership level)

| Показатель | 1-й срез | 2-й срез | 3-й срез |
|---------------------------------|----------|----------|----------|
| Самоопределение | -0,35 | -0,130 | 0,31 |
| Коллективная задача | -0,05 | 0,22 | 0,30 |
| Ответственность | -0,08 | 0,19 | 0,48 |
| Пошаговая организация | 0,17 | 0,2 | 0,62 |
| Соотнесение результатов с целью | 0,54 | 0,03 | 0,61 |
| Общий показатель | -0,18 | 0,15 | 0,52 |

Обучающиеся уровня «Магистратура» за два года обучения не достигают того уровня, что студенты ступени «Бакалавриат», хотя и находятся в более взрослых возрастных границах. На основании анализа каждого вида рефлексивных умений можно фиксировать системность в их формировании: базовыми являются личностные и коммуникативные, а на их основании формируются интеллектуальные и кооперативные рефлексивные умения.

В специально организованном образовательном процессе студенты овладевают рефлексивными компетенциями. Для этого создаются педагогические условия. Они овладевают умениями принимать самостоятельно решения, прогнозировать последствия принятых педагогических решений, позиционирования и самоопределения в проблемной ситуации, приобретают навыки анализа собственной деятельности

(анализа ее хода и полученных промежуточных результатов), а также осваивают приемы совместной коммуникации, что, по мнению И.И. Бархович и М.И. Шиловой, подготавливает будущего педагога к профессиональным коммуникациям [Барахович, Шилова, 2014 и др.].

Сложнее формируется ответственность за происходящее в группе. В нашем исследовании удалось многократно зафиксировать, что ее развитие происходит только на основе удержания позиции, принятия и удержания коллективной задачи. Говорить о готовности нести ответственность можно только тогда, как сформируются самоопределение и удержание коллективной задачи.

Посредством рефлексивных механизмов достигаются понимание и сознание, что, в свою очередь, происходит через взаимное проникновение знаний и практической деятельности

студентов. Результативными показателями являются конкретные культурные продукты студентов, создаваемые ими в образовательном процессе в вузе: научные статьи, рефлексивные тексты, проекты, программы и т.д.

Важным ожидаемым результатом является переход компетенций студентов на новый уровень развития. Этот переход осуществляется в результате осознания и качественной оценки студентом сущности тех или иных способов действия, реализуемых в современном обществе.

Рефлексивный анализ студентом собственной учебной и профессиональной (в период практики) деятельности, анализ себя как субъекта, провоцирует рефлексивные вопросы: я какой ученик? каковы мои качества личности? каковы мои установки? какие мотивы собственной деятельности? правильно ли я поступаю в ситуации с позиции моих базовых принципов? и т.д. Такое педагогическое условие, как субъектность в образовательном процессе, предполагает и даже инициирует активность студента. У обучающегося всегда есть возможность задать себе вопрос «Для чего я делаю?» и ответить на него. Такие и подобные вопросы, на наш взгляд, характеризуют рефлексивное отношение студента к себе как к субъекту образовательного процесса.

Следовательно, рефлексивный подход в образовательном процессе основывается на идеях, которые могут выступать и педагогическими условиями: субъектности в процессе обучения, диалогичности, метапредметности и индивидуализации.

Заключение. Становление рефлексивной компетентности является длительным и трудоемким процессом. Оно требует преподавательской кооперации по учебно-методическим и воспитательным вопросам, изменения способа управления образовательной программой и изменения качеств самих преподавателей.

Главным результатом в становлении рефлексивной компетентности является ее сознательное развитие, которое влияет не только на саморазвитие, но и на профессиональное совершенствование. Это, в свою очередь, помо-

гает выпускникам в постановке и достижении смысложизненных целей, быть более устойчивыми на жизненном пути.

Сознательное развитие рефлексивной компетентности студентов состоит в готовности самостоятельно подвергать анализу ситуации взаимодействия (учебные, профессиональные и др.) с целью перевести проблему (затруднения) в задачи действия для самоанализа и самосовершенствования.

В профессиональной сфере они мотивированы на работу в образовании, понимают социальную направленность будущей профессии, а главное, берут ответственность за продукты своей профессиональной деятельности. При этом студенты – будущие педагоги демонстрируют готовность к коллективной работе, к диалогу с коллегами, способность проектировать и внедрять современные педагогические методики с учетом особенностей обучающихся.

Профессиональная же устойчивость позволяет им легче осознать свое «предназначение» и легче переживать трудности и неудачи в период адаптации в профессии.

Каким будет общество в ближайшие двадцать лет в современном мире: сетевое (по М. Кастелсу), предпринимательское (по А. Турену), открытое (по К. Поперу), информационное (по У. Мартину) – никому неизвестно. Но профессионально действующий субъект в системе образования нужен любому обществу. Поэтому сегодня актуально решение вопроса формирования ключевых компетенций в педагогическом образовании.

В настоящее время получена инновационная практика в системе высшей школы по подготовке будущих педагогов. И данная работа, с одной стороны, уже некоторое обобщение результатов инновационной деятельности по развитию рефлексивной компетентности студентов, организации образовательного процесса и ее мониторинга, с другой – рефлексивная остановка, необходимая для критического анализа собственного педагогического опыта и корректировки программных представлений о педагогическом образовании в целом.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Савчук А.Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. Красноярск, 2014. 353 с.
2. Барахович И.И., Шилова М.И. Готовность будущего педагога к профессиональным коммуникациям // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 37–40.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
6. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения: монография. Красноярск, 2010. 228 с.
7. Озерникова Т.Г. Качество образования – приоритет развития университета // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2015. Т. 25, № 2. С. 196–205.
8. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. Вып. 1 (45): Психология. С. 62–66.
9. Сенько Ю.В. Оптимизация педагогического процесса в классическом университете // Педагогика. 2010. № 8. С. 52–58.
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
11. Строгова Н.Е. Влияние образовательного пространства университета на формирование профессиональной культуры будущих бакалавров педагогического образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1(68). С. 187–189.
12. Ушева Т.Ф. Педагогическое образование в вузе в контексте рефлексивного подхода // В мире научных открытий. Социально-гуманитарные науки. Красноярск, 2014. № 11.7 (59) С. 2712–2729.
13. Ушева Т.Ф. Роль преподавателя в вопросах рефлексивного сопровождения студентов в образовательном процессе // Вестник ЮУрГУ. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9, № 1. С. 42–51. DOI: 10.14529 / ped170106
14. Ушева Т.Ф. Технологические особенности формирования рефлексивной компетентности обучающихся // Школьные технологии. 2017. № 6. С. 34–40.
15. Фроловская М.Н. Гуманитарное основание профессиональной культуры педагога: монография. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2011. 260 с.
16. Фуряева Т.В. Высшее профессиональное социальное образование // Социальная педагогика в России: науч.-метод. журнал. 2012. № 2. С. 80–81.
17. Шкерина Л.В. Методика выявления и оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 264 с.
18. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности // Вопросы методологии. 1994. № 3–4. С. 76–121.
19. Fedosova I.V., Usheva T.F., Berinskaya I.V., Kibalnik A.V., Gordina O.V. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development // Man in India. 2017. Vol. 97, is. 15. P. 539–558.
20. Meierdirk C. Reflections of the future teacher // Reflective Practice. 2017. Vol. 18, No. 1. P. 23–41.
21. Nam J. Critical reflection on the ESL teacher's subjectivity // Reflective Practice. 2017. Vol. 18, No. 1. P. 123–132.
22. O'Neill T.A. et al. Constructive controversy and reflexivity training promotes effective conflict profiles and team functioning in student learning teams // Academy of Management Learning & Education. 2017. Vol. 16, No. 2. P. 257–276.

23. Shaydurova T.Yu., Dorozhkin E.M., Starikova L.D., Shaydurov A.A., Zaitseva E.V. Pedagogical Conditions of Primary Drug Abuse Prevention among Students of a Higher Education Institution [Electronic resource] // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. Vol. 12, No. (7b). P. 1229–1236. URL: <http://www.eurasianjournals.com/Pedagogical-Conditions-of-Primary-Drug-Abuse-Prevention-among-Students-of-a-Higher,78129,0,2.html>
24. Shkerina L.V., Shershneva V.A., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Principles of Contemporary Didactics of Higher Education. European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 17, is. 3. P. 357–367.
25. Thorpe M. Encouraging students to reflect as part of the assignment process // Active Learning in Higher Education. 2000. Vol. 1, No. 1. P. 79–92.

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-45-3-77>

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER'S REFLECTIVE COMPETENCE IN UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

T.F. Usheva (Irkutsk, Russia)

Abstract

The article considers theoretical and methodological grounds of the process of future teacher's reflective competence formation. The author pays special attention to the ways of modeling and carrying out this process in university learning environment. The idea of the research is the fact that effective formation of a student's reflective competence considered in terms of reflective activity is based on dialogue interaction, subject relations, presence of different positions and individualization. All of this is implemented by collective and non-linear studying at university and by deliberate choice of the content, forms, methods and means of teaching in university learning environment.

The goal of the research is to develop, reason and implement theoretical and conceptual grounds of forming future teacher's reflective competence in university learning environment.

The main methods of the research are based on analysis and generalization of the results of Russian and foreign scientists' research work in the sphere of higher education. The author uses the following approaches and studies as the base for the research: subject and activity approach to the process of formation of subject of learning and professional activity; personality and activity approach in higher education; multi-subject approach to the organization of learning process; the

theory of interiorization of common historic experience, personality development and transition of joint activities to a subject's inner plan; research of reflection problems; scientific works on the problems of collective training sessions.

Results. The longitudinal study has proved experimentally the correctness of the concept and model of forming future teacher's reflective competence in university learning environment. It has also shown the interconnection of university learning environment characteristics and individual educational program, both of which ensure the formation of future teacher's reflective competence.

Conclusion. The research results show that the forming of future teacher's reflective competence in university learning environment is a long process that should be deliberately organized. Pedagogic conditions which increase the effectiveness of the process of forming future teacher's reflective competence can be used with the purpose of improving modern higher education and implementing «Our new school» educational initiative. The main point of forming future teacher's reflective competence is personality and professional development.

Keywords: *higher education, teacher, student, reflection, reflective competence, collective training sessions, dialogue, individual educational program.*

References

1. Adolph V.A., Savchuk A.N. Forecasting the formation of professional competence of a graduate of a university: monograph. Krasnoyarsk, 2014. 353 p.
2. Barakhovich I.I., Shilova M.I. Readiness of the future teacher for professional communications // Vestnik of KSPU named after V.P. Astafiev. 2014. № 2 (28). P. 37–40.
3. Verbitsky A.A. Active learning in higher education: a contextual approach. M.: Vyssh. Shk., 1991. 207 p.
4. Zimnyaya I.A. Key competences as effective target basis of the competence approach in education. M.: Research Center for Quality Problems in Training Specialists, 2004. 42 p.
5. Karpov A.V. Reflexivity as a psychic property and a technique for its diagnosis // Psychological journal. 2003. 24, No. 5. P. 45–57.
6. Mkrtchyan M.A. Formation of the collective method of teaching: monograph. Krasnoyarsk, 2010. 228 p.
7. Ozernikova T.G. The quality of education is the priority of the University's development // Izvestia of the Irkutsk State Economic Academy. 2015. Vol. 25, No. 2. P. 196–205.
8. Piskunova E.V. Professional pedagogical reflection in the activity and training of the teacher // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. 2005. Is. 1 (45): Psychology. P. 62–66.

9. Sen'ko Yu.V. Optimization of the pedagogical process in the classical university // *Pedagogy*. 2010. № 8. P. 52–58.
10. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Human psychology: an introduction to the psychology of subjectivity: Textbook. 2 nd ed., Rev. and enlarged. M.: Izd-vo PSTGU, 2013. P. 360 .
11. Strogova N.E. Influence of the educational space of the university on the formation of the professional culture of future bachelors in pedagogical education // *World of Science of Culture of Education*. 2018. No. 1(68). P. 187–189.
12. Usheva T.F. Pedagogical education in the university in the context of a reflexive approach // *In the world of scientific discoveries. Social and human sciences*. Krasnoyarsk, 2014. No. 11.7 (59). P. 2712–2729.
13. Usheva T.F. The role of the teacher in the issues of reflexive support of students in the educational process // *Vestnik SUSU. Ser.: Education. Pedagogical Sciences*. 2017. Vol. 9, No. 1. P. 42–51. DOI: 10.14529 / ped170106
14. Usheva T.F. Technological features of reflexive competence formation in students // *School technology*. 2017. No. 6. P. 34–40.
15. Frolovskaya M.N. The humanitarian basis of the professional culture of the teacher: monograph. Barnaul: Publishing house Alt. State University, 2011. 260 p.
16. Furyaeva TV Higher professional social education // *Social pedagogy in Russia. Scientific and methodical journal*. 2012. No. 2. P. 80–81.
17. Shkerina L.V. A methodology for identifying and assessing the level of formation of the professional competencies in future teachers of mathematics / KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2015. 264 p.
18. Schedrovitsky G.P. Reflection in activity // *Questions of methodology*. 1994. No. 3–4. P. 76–121.
19. Fedosova I.V., Usheva T.F., Berinskaya I.V., Kibalnik A.V., Gordina O.V. Healthy lifestyle of modern university students: new methods of diagnosis and development // *Man in India*. 2017. Vol. 97, is. 15. P. 539–558.
20. Meierdirk C. Reflections of the future teacher // *Reflective Practice*. 2017. Vol. 18, No. 1. P. 23–41.
21. Nam J. Critical reflection on the ESL teacher's subjectivity // *Reflective Practice*. 2017. Vol. 18, No. 1. P. 123–132.
22. O'Neill T. A. et al. Constructive controversy and reflexivity training promotes effective conflict profiles and team functioning in student learning teams // *Academy of Management Learning & Education*. 2017. Vol. 16. No. 2. P. 257–276.
23. Shaydurova T.Yu., Dorozhkin E.M., Starikova L.D., Shaydurov A. A., Zaitseva E. V. Pedagogical Conditions of Primary Drug Abuse Prevention among Students of a Higher Education Institution [Electronic resource] // *Eurasian Journal of Analytical Chemistry*. 2017. Vol. 12, No. (7b). P. 1229–1236. URL: <http://www.eurasianjournals.com/Pedagogical-Conditions-of-Primary-Drug-Abuse-Prevention-among-Students-of-a-Higher,78129,0,2.html>
24. Shkerina L.V., Shershneva V.A., Sidorov V.N., Sidorova T.V., Safonov K.V. Principles of Contemporary Didactics of Higher Education // *European Journal of Contemporary Education*. 2016. Vol. (17), is. 3. P. 357–367.
25. Thorpe M. Encouraging students to reflect as part of the assignment process // *Active Learning in Higher Education*. 2000. Vol. 1. No. 1. P. 79–92.

УДК 796.41

СТРУКТУРНО-ФАЗОВЫЙ АНАЛИЗ ОПОРНЫХ ГИМНАСТИЧЕСКИХ ПРЫЖКОВ

Ю.В. Шевчук (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Одним из наиболее эффективных путей управления процессом формирования и совершенствования сложных технических действий в процессе обучения спортсменов являются прицельные педагогические воздействия на элементы фазовой структуры разучиваемых упражнений, которую необходимо знать досконально. Фазовая структура гимнастических опорных прыжков разработана недостаточно полно, что предопределяет актуальность данного исследования.

Цель статьи – разработать фазовую структуру сложных опорных прыжков с определением периодов, стадий и фаз движения, а в последних – граничных положений и ведущих элементов.

Методологию исследования составляют комплекс инструментальных методов исследования, в частности использование современных видеокомпьютерных технологий, а также теоретический анализ и обобщение данных специальной литературы зарубежных и отечественных ученых и программных документов.

Результаты. Разработана фазовая структура опорных прыжков.

Заключение. Наиболее информативными показателями эффективности разбега являются скорость на последних 5 м разбега при выполнении опорных прыжков и результат тестового упражнения по бегу с высокого старта на дистанцию 20 м с максимальной скоростью. У высококвалифицированных гимнастов эти показатели имеют значения $7,89 \pm 0,49$ м/с и $7,97 \pm 0,32$ м/с.

Повышение скорости разбега улучшает биомеханические характеристики опорных прыжков. Прин-

ципально важным при этом является достижение оптимальной горизонтальной скорости к моменту начала контакта с мостиком.

Математическое ожидание горизонтальной скорости наскака на мостик при выполнении опорных прыжков прогрессирующей сложности у высококвалифицированных гимнастов составляет $7,8 \pm 0,21$ м/с, а у рядовых мастеров – $6,8 \pm 0,2$ м/с. Время полета при наскаке на мостик у элитных гимнастов варьирует в пределах $0,175–0,185$ с. Полное время полета после толчка руками у элитных гимнастов варьирует в пределах $1,01–1,02$ с.

Фазовая микроструктура опорных прыжков прогрессирующей сложности включает в себя 8 периодов: 1) разбег (опорно-безопорный, циклический); 2) толчок одной ногой (опорный); 3) полет до мостика (безопорный), 4) взаимодействие с мостиком в процессе толчка двумя ногами (опорный); 5) полет до стола (безопорный); 6) взаимодействие со столом в процессе толчка двумя руками (опорный); 7) основной полет (безопорный); 8) приземление. В каждом периоде выделяются 2 стадии (аккумуляции и рабочая), а в последних – по две фазы основных и завершающе-подготовительных действий. В фазах определяются граничные положения и ведущие элементы координации.

Предложенная в статье концепция фазовой структуры опорных прыжков апробирована.

Ключевые слова: опорный прыжок, структура, стадия аккумуляции и рабочая стадия, граничные положения, моменты координации, поза, место и ориентация тела спортсмена, суставные движения.

Опорные прыжки являются самостоятельным видом мужского и женского гимнастического многоборья. В настоящее время высококвалифицированные гимнасты выполняют следующие опорные прыжки:

– группа *переворотов*: переворот 1,5 сальто вперед в группировке, согнувшись и прогнувшись с поворотом от 180 до 900°, переворот 2,5

сальто вперед в группировке с поворотом на 180° и без (базовый прыжок переворот вперед);

– группа *Цукахара*: Цукахара + 1,5 и 2,5 сальто в группировке, согнувшись и прогнувшись с поворотами и без (базовый прыжок Цукахара);

– группа *Юрченко*: Юрченко + 1,5 и 2,5 сальто в группировке, согнувшись и прогнувшись с поворотами и без (базовый прыжок Юрченко) и др.

Постановка проблемы. Для успешного освоения техники опорных прыжков прогрессирующей сложности необходимо иметь адекватные представления об их фазовой структуре. Структурно-фазовый анализ спортивных упражнений рассматривается в ряде работ [Донской, 1971, с. 287; Дьячков, 1968, с. 17–25; Ратов¹, 1972, с. 45; Сучилин, 2010, с. 5–19; Koh, Jennings 2003, с. 36 и др.]. Однако фазовая структура гимнастических опорных прыжков прогрессирующей сложности разработана недостаточно полно [Аркаев, Сучилин, Савельев, 1996, с. 12–20; Сучилин², 1980; Koh, Jennings, 2007, с. 40].

Цель статьи – выявление адекватного состава и технической структуры опорного гимнастического прыжка.

Методология (материалы и методы). Методологическую основу исследования составляет анализ, связанный с разделением исследуемого объекта на составные части. Для этого могут быть использованы биомеханические, физиологические, психологические, педагогические и другие критерии. Объективность их возрастает в направлении от педагогических критериев к биомеханическим. В этой связи в данной работе мы используем последние. Первым критерием является механическое состояние тела гимнаста при выполнении опорных прыжков. Это состояние может быть опорным и безопорным. В соответствии с этим критерием в технической структуре опорного прыжка выделяются опорные и безопорные периоды движения. При выполнении беговых шагов в процессе разбега опорные и безопорные периоды чередуются, циклически повторяясь.

Вторым критерием является характер действия силы тяжести, которая всегда направлена вертикально вниз и которая может как ускорять, так и замедлять движение спортсмена. По критерию действия силы тяжести в опорных периодах опорных прыжков выделяются две стадии:

аккумуляции и рабочая. В стадии аккумуляции происходит накопление кинетической энергии при движении сверху вниз, в рабочей стадии накопленная кинетическая энергия расходуется на работу по подъему общего центра масс (ОЦМ) тела снизу вверх.

При выполнении движений типа отталкивания от снаряда ОЦМ гимнаста сначала перемещается сверху вниз, а затем снизу вверх. Система «гимнаст – снаряд» в начале заряжается потенциальной энергией упругой деформации, а затем она ее отдает. Потенциальная энергия переходит в кинетическую. Таким образом, при отталкиваниях от гимнастических снарядов в опорных периодах опорных прыжков имеются те же две стадии – аккумуляции и рабочая.

В безопорном положении единственной внешней силой, действующей на гимнаста в свободном полете, является сила тяжести. Она приложена к ОЦМ тела гимнаста, и момент ее относительно ОЦМ равен нулю. Сила тяжести не влияет на заданную от опоры горизонтальную скорость ОЦМ тела гимнаста в полете и его вращательное движение. В полете действует закон сохранения главного кинетического момента. Горизонтальная скорость ОЦМ тела гимнаста в свободном полете постоянна, а график вертикальной скорости представляет собой параболу. При движении ОЦМ по восходящей ветви траектории полета накопленная кинетическая энергия расходуется на работу по подъему ОЦМ тела гимнаста вверх против действия силы тяжести. Вертикальная скорость ОЦМ в этой стадии равномерно уменьшается с отрицательным ускорением $g = 9,81 \text{ м/с}^2$ и становится равной нулю в верхней точке подъема ОЦМ в полете, называемой мертвой точкой. В этой точке вся кинетическая энергия движения по вертикали переходит в потенциальную.

При движении сверху вниз по нисходящей ветви параболической траектории полета вертикальная скорость ОЦМ растет по абсолютной величине и достигает максимума к моменту приземления. Кинетическая энергия движения тела гимнаста растет и достигает максимума перед касанием поверхности приземления.

¹ Ратов И.П. Исследование спортивных движений и возможностей управления изменениями их характеристик с использованием технических средств: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1972. 45 с.

² Сучилин Н.Г. Становление и совершенствование технического мастерства в упражнениях прогрессирующей сложности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1980. 50 с.

Поступательное движение ОЦМ тела гимнаста в безопорном положении происходит независимо от его воли и действий. Оно полностью определяется механическим состоянием гимнаста в момент прекращения связи с опорой. Поэтому безопорный период опорных прыжков в целом целесообразно считать стадией реализации заданных от опоры механических условий полета.

При приземлении, начиная с момента касания поверхности приземления, действия спортсмена включают в себя те же две стадии. В первой ОЦМ движется вниз (стадия аккумуляции), а во второй – вверх (рабочая стадия).

Цель технических действий гимнаста в периоде приземления состоит в полной остановке движения. Гимнаст должен замереть в неподвижной позе. В стадии аккумуляции периода приземления происходят поглощение кинетической энергии системой «гимнаст – поверхность приземления», преобразование ее в энергию упругой деформации и тепло с последующей рекуперацией.

При безошибочном приземлении в «доскок» это достигается в процессе приседания, когда ОЦМ тела гимнаста замедленно движется вниз. Мышцы спортсмена при этом работают в краткосрочном уступающем режиме высокой мощности. Поэтому эту энергоемкую стадию приземления можно назвать *рабочей*. В нижней точке приседа уступающий режим работы мышц сменяется на преодолевающий. В этой стадии приземления ОЦМ гимнаста перемещается вверх, и все это заканчивается неподвижным положением в позе доскока.

Третьим критерием разделения стадий движения на части является комплексное изменение направления управляющих суставных движений (например, закончилось разгибание и начинается сгибание или наоборот). Признаком фазового перехода являются точки перегиба на графиках изменения величин суставных углов во времени или изменение их знака.

Это происходит не всегда одновременно во всех суставах. Поэтому в определенных пространственно-временных интервалах образуются зоны фазового перехода, в которых выделяются характерные граничные положения,

используемые для педагогического контроля в процессе технической подготовки гимнастов.

По третьему критерию в стадиях движения выделяются фазы, разделяемые граничными положениями, характеризующиеся местом и ориентацией тела гимнаста в пространстве, а также его позой. Каждая стадия обычно делится на две фазы: основных и завершающих действий. При этом последняя фаза имеет дуалистический смысл: она является завершающей по отношению к данной стадии и одновременно подготовительной по отношению к следующей. Поэтому вторая фаза в каждой стадии называется завершающе-подготовительной.

В каждой фазе имеется свой ведущий элемент координации, который может быть определен на биомеханическом, физиологическом, психологическом и педагогическом уровнях. В соответствии с развиваемой нами концепцией мы используем педагогико-биомеханические определения ведущего элемента.

Согласно канонизированному определению ведущий элемент координации предопределяет развитие управляющего действия в конкретной фазе движения, придает ему специфическую форму и характер и определяет его структуру. Он играет пусковую роль в межмышечной координации, а при развитии максимальных усилий служит средством наращивания быстроты мышечных сокращений [Дьячков, 1968, с. 17–25; Дьячков, Сучилин, Федяев, Селиванова, 1980, с. 99–130; Ипполитов³, 1969].

Таким образом, установлено, что техническая структура гимнастических опорных прыжков включает в себя три соподчиненных уровня – периоды, стадии, фазы. В фазах определяются граничные положения и ведущие элементы. Такой подход позволяет существенно детализировать и упорядочить описание и анализ техники исполнения.

В быстропротекающих спортивных движениях типа отталкивания от опоры фазы могут проявляться неявно или вовсе отсутствовать.

³ Ипполитов Ю.А. Исследование биомеханических характеристик гимнастических упражнений и путей изменения их структуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1969. 21 с.

В соответствии с вышеуказанными критериями в опорных прыжках выделяется 8 периодов: 1) разбег (опорно-безопорный, циклический); 2) толчок одной ногой (опорный); 3) полет до мостика (безопорный); 4) взаимодействие с мостиком в процессе толчка двумя ногами (опорный); 5) полет до стола (безопорный); 6) взаимодействие со столом в процессе толчка двумя руками (опорный); 7) основной полет (безопорный); 8) приземление (опорный).

Проанализируем эти периоды по порядку.

Период I. Разбег

Происходит накопление кинетической энергии. Структура беговых шагов здесь не рассматривается, т.к. это является предметом самостоятельного исследования.

В разбеге можно выделить следующие части: 1) стартовый разгон; 2) стабилизация скорости и 3) подготовка к толчку ногой.

Наиболее информативными показателями эффективности разбега является скорость на последних 5 м разбега при выполнении опорных прыжков и тестового упражнения – бег с высококого старта на дистанцию 20 м с максимальной скоростью. У высококвалифицированных гимнастов эти показатели имеют значения $7,89 \pm 0,49$ м/с и $7,97 \pm 0,315$ м/с (средняя скорость на последних 5 м разбега \pm стандартное отклонение при $n=12$).

Модельная характеристика времени бега на 20 м в мужской сборной России составляет 3 с. Этот показатель при обследовании СФП мужской сборной колеблется в пределах 2,8–3,3 с. В педагогическом плане необходимо отметить высокую консервативность этих показателей. Выявлено, что повышение скорости разбега в целом улучшает биомеханические характеристики опорных прыжков (возрастают время основного полета и его высота). Принципиально важным является не уменьшение времени разбега, а достижение оптимальной горизонтальной скорости в момент начала контакта с мостиком. Увеличение скорости разбега бесполезно в случае торможения перед мостиком.

Период II. Толчок одной ногой

Происходит первая редакция скорости ОЦМ тела гимнаста. Он включает в себя две стадии:

аккумуляции и рабочую (собственно отталкивание от опоры). При этом выделяются следующие граничные положения:

- момент постановки толчковой ноги на опору;

- момент максимального приближения ОЦМ к опоре (максимальное сгибание в голеностопных, коленных и тазобедренных суставах);

- момент прекращения контакта с опорой.

Период III. Наскок на мостик (1-й полет)

Представляет собой стадию реализации толчка ногой. В этом периоде выделяются следующие граничные положения:

- момент прекращения контакта с мостиком;

- мертвая точка (высшая точка вылета ОЦМ);

- момент возникновения контакта с мостиком.

Установлено, что математическое ожидание среднего значения горизонтальной скорости наскака на мостик при выполнении опорных прыжков прогрессирующей сложности у высококвалифицированных гимнастов составляет – $7,8 \pm 0,21$ м/с, а у рядовых мастеров – $6,8 \pm 0,2$ м/с. У членов мужской сборной РФ при качественном исполнении соревновательных прыжков этот показатель достигает 8 м/с.

Время полета при наскаке на мостик у высококвалифицированных гимнастов варьирует в пределах 0,13–0,23 с. У элитных гимнастов время наскака на мостик варьирует в пределах 0,175–0,185 с.

Выявлено, что при абсолютной высоте подъема ОЦМ в наскаке $> 0,25$ м качество исполнения прыжка в целом существенно ухудшается. Рост сложности прыжков существенно не отражается на абсолютной высоте подъема ОЦМ при наскаке на мостик.

Период IV. Толчок ногами о мостик

Происходит вторая редакция скорости ОЦМ тела гимнаста (уменьшается горизонтальная и возникает вертикальная). Он включает в себя 2 стадии:

- аккумуляция (ОЦМ движется вниз, происходит накопление потенциальной энергии упругой деформации мостика и мышц гимнаста);

- рабочая (ОЦМ движется вверх, происходит отталкивание от опоры, накопленная потен-

циальная энергия упругой деформации системы переходит в кинетическую энергию движения гимнаста).

Граничные положения:

- момент возникновения контакта с мостиком;
- момент остановки движения ОЦМ вниз (мертвая точка, максимальная деформация мостика);
- момент потери контакта с мостиком.

Время взаимодействия с мостиком у высококвалифицированных гимнастов варьирует в пределах 0,091–0,123 с, а при выполнении сложных прыжков – в пределах 0,1049–0,1083 с.

Стадия аккумуляции (ОЦМ движется вниз) у членов национальной сборной длится порядка 0,035 с, а рабочая стадия (собственно отталкивание ногами) – 0,067 с.

Ноги обычно ставятся на мостик параллельно на расстоянии 0,08–0,10 м между ступнями. В

сложных прыжках «Цукахары с поворотом» нога, одноименная направлению поворота тела, в некоторых случаях выводится несколько вперед, что не является ошибкой.

Период V. Наскок на стол (2-й полет после толчка ногами)

В этом периоде выделяются следующие граничные положения:

- момент потери контакта с мостиком;
- мертвая точка (высшая точка вылета);
- момент начала контакта со столом.

Выявлено, что траектория ОЦМ тела гимнаста и график его вертикальной скорости в полете после толчка ногами о мостик представляют собой восходящую ветвь параболы, в зоне которой на взлете ОЦМ при хорошем исполнении происходит контакт со столом.

Кинематические характеристики полета после толчка ногами при выполнении сложного опорного прыжка представлены в таблице.

Кинематические характеристики полета после толчка ногами при выполнении сложного опорного прыжка

Kinematic characteristics of the flight after the push of the feet when performing a complex support jump

| Название опорного прыжка | Перемещение ОЦМ, м | | Скорость ОЦМ, м/с | | Угол вылета, град. |
|---|--------------------|--------------|-------------------|--------------|--------------------|
| | горизонтальное | вертикальное | горизонтальная | вертикальная | |
| Переворот – 1,5 сальто вперед в группировке | 0,8 | 1,25 | 3,3 | 5,0 | 30 |

Период VI. Толчок руками о стол

В результате взаимодействия со столом происходит третья редакция скорости движения ОЦМ тела гимнаста (существенно уменьшается горизонтальная и увеличивается вертикальная). Он включает в себя 2 стадии:

- аккумуляция (ОЦМ движется вниз, происходит переход накопленной в полете кинетической энергии в потенциальную энергию упругой деформации стола и опорно-двигательного аппарата гимнаста);
- рабочая (гимнаст активно отталкивается от опоры руками, ОЦМ движется вверх, накопленная потенциальная энергия системы упругой деформации «гимнаст – стол» переходит в кинетическую энергию движения гимнаста).

В технической структуре движения выделяются следующие граничные положения:

- момент начала контакта со столом;
- мертвая точка (максимальная деформация поверхности стола);
- момент потери контакта со столом.

Полное время контакта рук со столом у высококвалифицированных спортсменов варьирует в пределах 0,104–0,173 с. У элитных спортсменов – в пределах 0,108–0,109 с. Время стадии амортизации и рабочей стадии у них приблизительно равно. Установлено, что прекращение связи со столом (отход) при качественном выполнении сложных опорных прыжков во всех случаях происходит при ориентации продольной оси тела гимнаста, близкой к вертикальной.

Период VII. Основной полет

Представляет собой стадию реализации заданных от опоры механических условий полета и включает две неуправляемых стадии:

- аккумуляция (ОЦМ движется вверх, потенциальная энергия тела гимнаста увеличивается);
- рабочая (ОЦМ движется вниз, накопленная потенциальная энергия тела гимнаста переходит в кинетическую).

В полете выделяются следующие фазы:

- выполнение требуемой формы движения;
- подготовка к приземлению (выпрямление тела).

Граничные положения:

- момент потери контакта со столом;
- момент фиксации доминирующей позы в полете;
- мертвая точка (высшая точка подъема ОЦМ);
- момент начала выпрямления тела в полете;
- момент начала контакта с поверхностью приземления.

Современные опорные прыжки развиваются в этом периоде. Их сложность определяется с помощью стартовых оценок, присвоенных каждому конкретному прыжку техническим комитетом Международной федерации гимнастики (FIG). Биомеханическая сложность основного полета опорного прыжка определяется с помощью следующих критериев:

- угол поворота продольной оси тела вокруг поперечной в полете (полсальто – 180° , полтора сальто – 540° , два с половиной сальто 900°). Этот критерий определяет порядок сложности вращения по сальто;

- величина момента инерции тела гимнаста относительно его поперечной (фронтальной) главной центральной оси инерции, обусловленная доминирующей позой в полете (группировка – 4 кгм^2 , согнувшись – 7 кгм^2 , прямое тело – 12 кгм^2)⁴. Этот критерий определяет уровень сложности по сальто;

- угол поворота тела гимнаста вокруг его продольной оси в полете (от 180° до 1260°). Этот критерий определяет уровень винтовой сложности.

⁴ Приведены данные, рассчитанные нами для субъекта с ростом 173 см и весом 72,5 экспериментально-аналитическим методом.

Установлено, что время основного полета при выполнении сложных опорных прыжков, полное время полета после толчка руками у высококвалифицированных гимнастов варьирует в пределах 0,854–1,015 с. У элитных гимнастов оно варьирует в пределах 1,01–1,02 с. При выполнении простого прыжка переворот вперед время полета меньше: 0,72–0,87 с.

Период VIII. Приземление

Включает в себя 2 стадии:

- амортизация (ОЦМ тела гимнаста движется вниз, происходят поглощение и рассеивание накопленной в полете кинетической энергии тела гимнаста системой «гимнаст – поверхность приземления»);
- финал (выпрямление тела, ОЦМ движется вверх с остановкой в позе «доскока»).

Граничные положения:

- момент касания поверхности приземления;
- момент остановки движения ОЦМ вниз (мертвая точка);
- момент фиксации позы доскока (стойка руки вверх в стороны)⁵.

Выявлено, что стопы ног касаются поверхности приземления на расстоянии 0,2–0,4 м спереди от проекции ОЦМ на горизонтальную плоскость. При высококачественном выполнении прыжков взаимосвязи между их типом и величиной ординаты ОЦМ (над поверхностью приземления) в момент касания поверхности приземления не обнаружено.

При выполнении прыжков прогрессирующей сложности типа «переворот» среднее значение ординаты ОЦМ в данный момент у мужчин составляет $0,72 \pm 0,11 \text{ м}$. При этом расстояние по горизонтали от точки касания поверхности приземления до проекции ОЦМ на горизонтальную плоскость в среднем соответственно составляет $0,3 \pm 0,2 \text{ м}$.

Выявлено, что своего максимального значения абсолютная скорость ОЦМ достигает в момент наскока на мостик, после чего она нелинейно уменьшается. По достижении минимума

⁵ В случае если скорость не погашена до нуля и движение тела не остановлено, гимнаст при приземлении совершает технические ошибки (шаги, пробежка, падение), за что и наказывается судьями по правилам соревнований.

в высшей точке подъема ОЦМ в полете после толчка руками абсолютная скорость вновь начинает расти. Однако своего первоначального значения к моменту приземления она не достигает.

Выявлено также, что наибольшее по абсолютной величине вертикальное ускорение ОЦМ развивается в период приземления в стадии амортизации. Оно примерно в полтора раза больше, чем в период взаимодействия с мостиком. В период взаимодействия со столом оно наименьшее.

Результаты исследования, выводы. С использованием биомеханических критериев выявлена микрофазовая структура опорных прыжков прогрессирующей сложности. Она включает в себя три соподчиненных уровня – периоды, стадии, фазы. В фазах определяются граничные положения и ведущие элементы, что позволяет существенно упорядочить описание и анализ спортивной техники.

В быстро протекающих движениях типа отталкивания от опоры фазы могут проявляться неявно или вовсе отсутствовать.

Техническая структура сложных опорных прыжков включает в себя 8 периодов: 1) разбег (опорно-безопорный, циклический); 2) толчок одной ногой (опорный); 3) полет до мостика (безопорный); 4) взаимодействие с мостиком в процессе толчка двумя ногами (опорный); 5) полет до стола (безопорный); 6) взаимодействие со столом в процессе толчка двумя руками (опорный); 7) основной полет (безопорный); 8) приземление. В каждом периоде выделяются 2 стадии (аккумуляции и рабочая), а в последних – по две фазы основных и завершающе-подготовительных действий (как правило).

Авторский вклад. Разработана и апробирована фазовая структура опорных прыжков в спортивной гимнастике.

Библиографический список

1. Аркаев Л.Я., Сучилин Н.Г., Савельев В.С. Педагогико-биомеханический анализ техники спортивных движений на основе программно-аппаратного видеокомплекса // Теория и практика физической культуры. 1996. № 4. С. 12–20.
2. Гросс Х.Х. Методология педагогической кинезиологии. Тематическая терминология: учебный материал. Таллин, 1983. Ч. 1. 55 с.
3. Гросс Х.Х. Педагогическая кинезиология – новое направление в педагогике и биомеханике // Теория и практика физической культуры. 1976. № 9. С. 7–8; № 11. С. 9–11.
4. Донской Д.Д., Зацiorский В.М. Биомеханика: учебник для институтов физкультуры. М.: ФиС, 1979. 263 с.
5. Донской Д.Д. Биомеханика с основами спортивной техники. М.: ФиС, 1971. 287 с.
6. Донской Д.Д. О путях биомеханического обоснования спортивной техники // Принципиальные вопросы биомеханического анализа спортивных двигательных действий: сб. науч. тр. МОГИФК, 1986. Малаховка, 1987. С. 20–25.
7. Дьячков В.М. Исследование ведущих элементов и фаз движений и их отражение в ритме технически сложных видов спорта // Проблемы высшего спортивного мастерства: сб. науч. тр. ВНИИФК. М., 1968. С. 17–25.
8. Дьячков В.М., Сучилин Н.Г., Федяев Ю.А., Селиванова Т.Г. Основы спортивно-целевого перспективно-прогностического программирования процесса совершенствования технического мастерства высококвалифицированных спортсменов // Проблемы высшего спортивного мастерства: сб. науч. тр. ВНИИФК. М., 1980. С. 99–130.
9. Исследование биомеханической структуры взаимодействия с опорой и действий в полете на основе инновационных технологий и обоснование эффективной техники отталкиваний в спортивной гимнастике: методические рекомендации / Сучилин Н.Г., Хасин Л.А.; НИИТ МГАФК; ФСГР. М.: Советский спорт, 2013. Вып. 2. 40 с.
10. Родионенко А.Ф., Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Биомеханические основы спортивной техники // Гимнастика: теория и практика: методическое приложение к журналу «Гимнастика». М.: Советский спорт, 2011. Вып. 2. 96 с.

11. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Параметры центрального эллипсоида инерции тела человека в различных позах // Вестник СибГАУ. 2011. № 7 (40).
12. Сучилин Н.Г. Техническая структура гимнастических упражнений. Гимнастика: теория и практика: методическое приложение к журналу «Гимнастика» / Федерация спортивной гимнастики России. М.: Советский спорт, 2010. Вып. 1. С. 5–19.
13. Хасин Л.А. и др. Исследование биомеханической микроструктуры сложнокоординационных двигательных действий высшей сложности на основе высокоскоростной видеосъемки и математического моделирования и эффективная методика их формирования и совершенствования до уровня высшей спортивной результативности спортсменами высшей квалификации: отчет о НИР МГАФК НИИТ. Малаховка, 2013. № гос. регистрации 0120374167.
14. Шевчук Ю.В., Сучилин Н.Г. Исследование движения тела спортсмена в безопорном периоде спортивных упражнений // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27): Психолого-педагогические науки. С. 140–145.
15. Шевчук Ю.В., Сучилин Н.Г. Ориентация главных центральных осей инерции тела человека при произвольном изменении позы в безопорном положении // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 8 (136). С. 205–209.
16. Шевчук Ю.В. Технические ошибки. Ч. 2 // Гимнастика: теория и практика: методическое приложение к журналу «Гимнастика». М.: Советский спорт, 2013. Вып. 3. 88 с.
17. Biesterfeld H.J., Jr. Twisting Mechanics I. // *Gymnast*. 1974. No. 16 (4). P. 28–31.
18. Irwin G., Kerwin D.G. Inter-segmental coordination in progressions for the longswing on high bar. *Sports Biomech*. 2007. May. 6(2). P. 131–44.
19. Koh M.T., Jennings L.S. Dynamic optimization: inverse analysis for the Yurchenko layout vault in women's artistic gymnastics // *J Biomech*. 2003. Aug. 36(8). P. 1177–83.
20. Koh M., Jennings L. Strategies in preflight for an optimal Yurchenko layout vault / *J Biomech*. 2007. 40(6). P. 1256–61.
21. Poincot L. *Theory nouvelle de la rotation des corps*. Paris, 1834. 250 p.
22. Yedon M.R. *The mechanics of twisting somersaults*. D. Loughborough University of Technology. 1984. 533 p.

STRUCTURAL-PHASE ANALYSIS OF GYMNASTIC VAULTS

Yu.V. Shevchuk (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and Purpose. One of the most effective ways of monitoring the process developing and perfecting complex actions in training sportsmen is to target pedagogic influence at the elements of the mastered exercises phase structure which must be brought to perfection. However, the phase structure of gymnastic vaults is not sufficiently studied and developed so far, this fact predetermines the topical character of this research.

The Purpose of the article is to study and further develop the phase structure of complex vaults defining the periods, stages and phases of movements, and as for the latter components the author also tried to determine the bordering-line positions of the main elements.

Methodology of the research is based on a complex of instrumental methods of studying, in particular, on the usage of modern computer technologies as well as theoretic analysis and data generalization of special foreign and domestic scholars and program documents.

Results. The author developed a phase structure of gymnastic vaults.

Conclusion. The most informative indicators of the effectiveness of the run-up is the speed at the final 5 metres of the run-up before jumping on the horse, and the result of the test running for 20 metres at the maximum speed. Highly qualified gymnasts develop the speed of 7.89m/s and 7.97m/s. Raising the speed of the run-up improves the biochemical characteristics of vaults. It is

of primary importance that the optimal horizontal speed is achieved by the moment of contacting the beat-board. The maximum horizontal speed at the moment of mounting the board fulfilling the vaults of high complexity is 7.8 for highly qualified gymnasts, and 6.8 for average gymnasts. The time of the flight at the moment of contacting the board is varied within the limits of 0.175 – 0.185sec. The full time of the second flight (after contacting the table) is varied from 1.01 to 1.02sec. for elite gymnasts.

The phase structure of vaults with progressing complexity includes 8 periods: 1) run-up (support-unsupported, cyclic); 2) push with one foot (support); 3) first flight up to mounting the beat-board (unsupported); 4) contacting the board in the process of push with two legs (support); 5) the second flight up to contacting the table (unsupported); 6) interaction with the table in the process of push with two hands (support); 7) main flight (unsupported), 8) landing.

In each period there are two stages (accumulation and working), and in the last two periods there are two phases of the main and finishing-preparatory actions. In the phases boundary positions and main elements of coordination are distinguished.

The concept of phase structure of vaults suggested in the article passed a practical evaluation test.

Keywords: *vault, structure, stage of accumulation and working stage, boundary positions, coordination moments, pose, athlete's body orientation, joint movements.*

References

1. Arkaev L.Ya., Suchilin N.D., Savelyev B.C. Pedagogical and biomechanical analysis of sports movements technique on the basis of software and hardware video complex // Theory and practice of physical culture. 1996. No. 4. P. 12–20.
2. Gross H.H. Methodology of pedagogical kinesiology. The theme of Korea terminology: the Educational material. Tallinn, 1983. P. 1. 55 p.
3. Gross H. Kh. Pedagogical kinesiology-a new direction in pedagogy and biomechanics // Teor. and practice. physical. cult. M., 1976. No. 9. P. 7–8; No. 11. P. 9–11.
4. Donskoy D.D., Zaciorskiy V.M. Biomekhanika. Studies of physical education institutes. M.: FIS, 1979. 263 p.
5. Donskoy D.D. Biomechanics with the basics of sports equipment. Moscow: FIS, 1971. 287 p.
6. Donskoy D.D. On the ways of biomechanical substantiation of sports equipment // Fundamental issues of biomechanical analysis of sports motor actions: Sat. nauch. Tr., MAGIC, 1986. Malakhovka, 1987. P. 20–25.
7. Dyachkov V.M. Research of the leading elements and phases of movements and their reflection in the rhythm of technically complex sports // Problems of the highest sports skill: col. of scien. works. VNIIFK. M., 1968. P. 17–25.
8. Diachkov V., Suchilin N.G., Fedyayev Y.A., Selivanova T.G. fundamentals of sports-targeted perspective-prognostic programming process of improving the technical skills of elite ath-

- letes of the highest sports skill: Sa. scientific. Tr. VNIIFK. M., 1980. P. 99–130.
9. Research of biomechanical structure of interaction with support and actions in flight on the basis of innovative technologies and justification of effective technique of repulsions in gymnastics: methodical recommendations. Issue 2 / Suchilin N.G., Hasin L.A.; NIIT MGAFK; FSHR. M.: Soviet sport, 2013. 40 p. with silt.
 10. Rodionenko A.F., Suchilin N.G., Shevchuk Y.V. Biomechanical principles in sports // *Gymnastics: theory and practice: a methodological supplement to the journal «Gymnastics»*. M.: Soviet sport, 2011. Is. 2. 96 p.
 11. Suchilin N.G, Shevchuk Yu.V. Parameters of the Central ellipsoid of inertia of the human body in various poses // *Vestnik SibGAU*. 2011. № 7 (40).
 12. Suchilin N. G. The technical structure of gymnastics exercises. *Gymnastics: theory and practice: a methodological Supplement to the journal «Gymnastics» /Federation of sports gymnastics of Russia*. M.: Soviet sport, 2010. Is. 1. S. 5–19.
 13. Hasin L.A. et al. Research of biomechanical microstructure of complex motor actions of the highest complexity on the basis of high-speed video and mathematical modeling and effective method of their formation and improvement to the level of the highest sports performance by highly qualified athletes /report on research. / MGAFK OF NIIT. Malakhovka, 2013. № state registration 0120374167
 14. Shevchuk Yu.V., Suchilin N.D. Study of the body movement of the athlete in the unsupported period of sports exercises // *Herald of the KSPU named after V.P. Astafiev*. 2014. №1 (27): Psychological and pedagogical sciences. P. 140–145.
 15. Shevchuk Yu.V., Suchilin N.D. Orientation of the main central axes of inertia of the human body in case of an arbitrary change of posture in a unsupported position // *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*. 2013. No. 8 (136). P. 205–209.
 16. Shevchuk Yu.V. Technical errors. P. 2 // *Gymnastics: theory and practice: methodical appendix to the magazine «Gymnastics»*. M.: Soviet sport, 2013. Is. 3. 88 p.
 17. Biesterfeld H.J., Jr. Twisting Mechanics I. // *Gymnast*. 1974. No. 16(4). P. 28–31.
 18. Irwin G., Kerwin D.G. Inter-segmental coordination in progressions for the long-swing on high bar. *Sports Biomech*. 2007. May. 6(2). P. 131–44.
 19. Koh M.T., Jennings L.S. Dynamic optimization: inverse analysis for the Yurchenko layout vault in women's artistic gymnastics // *J Biomech*. 2003. Aug. 36(8). P. 1177–83.
 20. Koh M, Jennings L. Strategies in preflight for an optimal Yurchenko layout vault. *J Biomech*. 2007. 40(6). P. 1256–61.
 21. Poinso L. *Theory nouvelle de la rotation des corps*. Paris, 1834. 250 p.
 22. Yedon M.R. *The mechanics of twisting somersaults (1984) Ph.D*. Loughborough University of Technology. 533 p.

УДК 159.9.072.4

АНАЛИЗ СВЯЗЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

М.А. Аникина (Красноярск, Россия)

Л.М. Туранова (Красноярск, Россия)

К.Р. Ширяева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье приводится исследование влияния дополнительного образования в сфере искусства и художественной деятельности в подростковом возрасте на общий уровень развития эмоциональной компетентности и уровень развития отдельных ее компонентов.

Методологию исследования составляют диалектический и структурный подходы, теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме. В работе используются психометрический метод (психодиагностическая методика Н. Холла «Опросник EQ»), анкетирование, дисперсионный анализ, а также сравнительный метод психологического исследования.

Результаты. Основываясь на некоторых работах Е.Л. Яковлевой, А.А. Мелика-Пашева и Я.А. Пономарева, а также полученных нами эмпирических данных, мы пришли к выводам, что наиболее благоприятно на развитии уровня интегральной эмоциональной компетентности сказывается дополнительное образование в сферах изобразительного и музыкаль-

ного искусства одновременно. Занятия одним видом искусства, например только музыкой, не дают должного уровня развития эмоциональной осведомленности и самомотивации, в то время как респонденты, не получавшие никакого дополнительного образования в сфере искусств, хотя и плохо справляются с управлением собственными эмоциями, однако умеют управлять своим поведением.

Заключение. Исследование показывает, что деятельность подростков, осуществляемая в сфере музыкального и дополнительного образования, оказывает некоторое влияние на чувственно-эмоциональную сферу личности, в частности на проявление определенного уровня развития эмоциональной компетентности. В то же время отсутствие высокого уровня управления своими эмоциями в юношеском возрасте, возможно, является особенностью данного периода онтогенеза.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, творчество, художественная деятельность, дополнительное образование в сфере искусства, подростковый возраст.

Постановка проблемы. В статье рассмотрена связь дополнительного образования в сфере искусства в подростковом возрасте и уровня развития эмоциональной компетентности. Цель статьи – описание результатов исследования, направленного на выявление связей между парциальным и интегративным уровнями эмоциональной компетентности и дополнительными творческими занятиями студентов (17–23 лет) художественной деятельностью в сфере изобразительного искусства и музыки в прошлом (младшем школьном и / или подростковом периодах развития).

Сложно переоценить значение искусства и творчества как для развития всего человечества, так и для онтогенеза отдельно взятой личности. Приобщение к ним в самых разнообразных формах приносит в жизнь и внутренний мир человека понимание красоты, возможность взглянуть на действительность с другой стороны, а глубокое погружение в предмет искусства в попытке разгадать замысел художника способствует развитию у человека сопереживания, эмпатии и возможности чувствовать единение с миром.

Методологию данного исследования составляют диалектический и структурный подходы, теоретический анализ литературы по изучаемой

проблеме. В работе используются психометрические (тестирование) методы, анкетирование, дисперсионный анализ а также сравнительный метод психологического исследования.

В качестве базового используемого психометрического нами был избран опросник EQ Н. Холла [Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2005]. Методика, разработанная Н. Холлом, направлена на выявление способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Вопросы анкетирования были связаны с обучением в музыкальных и художественных школах, интересами в создании творческих произведений (сочинение музыки, рисование картин) и владением различными изобразительными техниками.

Полученные посредством личностного опросника EQ и анкетирования эмпирические данные обрабатывались с помощью количественного анализа, сводки и группировки материалов, дисперсионного анализа. При интерпретации использовались структурный метод и метод сопоставлений.

Гипотезы

1. Общий (интегральный) уровень эмоциональной компетентности (EQ) у студентов, получивших дополнительное образование в сфере искусства (посещавших художественную, музыкальную школы, изостудии и т.д.), будет выше, чем у студентов, не занимавшихся дополнительно в сфере искусства.

2. Уровни отдельных элементов эмоциональной компетентности у студентов, занимавшихся и не занимавшихся художественной деятельностью, отличаются.

В исследовании приняли участие 93 студента СФУ в возрасте от 17 до 23 лет, из них 62 (66,7 %) девушки и 31 (33,3 %) юноша.

Обзор научной литературы. По мнению многих авторов [Мелик-Пашев, 1985; Яковлева, 1994; 1997; Пономарев, 1976; 2008; Гинтер, 2012], возможность к особому чувствованию мира – отправная точка и основа для художественного творчества личности. Эта возможность тесно связана с эстетическим развитием, разви-

тием потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сфер личности, а последние тесно связаны с эмоциями и чувствами человека, создающего или воспринимающего произведение искусства. Так, неотъемлемой составляющей эстетического отношения к миру является аутентичное переживание, восприятие эмоционально-чувственного образа. Ценности и потребности индивида соотносятся с их эмоциональной составляющей как некой формой реагирования на их не- и удовлетворение [Мелик-Пашаев, 1985]; по мнению же И.Б. Додонова [1978], эмоции сами по себе являют ценности личности. Эмоции представляют собой важные детерминанты поведения и достижений личности, также благодаря эмоциональным процессам устанавливается связь между восприятием хода событий и осуществляемой деятельностью [Акимова, 2016].

Эмоции, настроения и чувства, тем самым устойчиво обнаруживают свое отношение к творческому процессу и художественной деятельности. Мнения исследователей, разумеется, разнятся в том, каким именно образом эмоциональная сфера личности влияет на создание или восприятие феномена искусства, но следует признать, что такое участие существенно. Например, Т. Рибо [1901] рассматривал эмоции как побудители процесса и знаний, необходимых для воплощения творчества; Л.С. Выготский [1986] говорил об эмоциональных переживаниях как базовой составляющей процесса творчества; К. Роджерс [1990] писал о высоком уровне эмпатии и эмоциональной экспрессивности творческих личностей; Т. Любарт [2009] выдвигал модель эмоционального резонанса в творческом процессе; в работе А. Абеле [Abele, 1992] отмечается, что положительное эмоциональное состояние повышает креативность.

Под творчеством понимается психический акт, выраженный в создании нового, под которым подразумеваются как преобразования в сознании и поведении человека, так и порождаемые продукты [Эльконин, 1989]. Способность к творчеству как экзистенциальную черту человека определяют многие психологи, в том числе А.А. Мелик-Пашаев, утверждающий, что творче-

ская одаренность является скорее нормой развития для любого ребенка, нежели чем-то элитарным, особым. Основу же общих художественно-творческих способностей он видит в возможности воспринимать мир с точки зрения эстетики, созерцания, переживания «сырой» действительности. Потенциальную способность творить видят в человеке и гуманистические психологи, такие как В. Франкл [1990], А. Маслоу [1982], К. Роджерс [1990], они же считают самореализацию в творческой деятельности важнейшей составляющей психологического здоровья.

Между тем и в самом обществе, и в экономике существует определенный запрос на личность как творческую, так и умеющую быстро и адекватно реагировать, социально адаптироваться, грамотно выстраивать коммуникацию. Данные качества можно встретить едва ли не в каждой вакансии в описании требований к кандидату, и сейчас не только к творческим профессиям предъявляются требования о нестандартном подходе к решению задач, но и во многих других сферах деятельности. В том числе возникла и концепция креативного класса – Р. Флорида выдвинул гипотезу о появлении в крупных современных городах нового социального слоя, состоящего из творческих личностей, являющихся прообразом личности будущего, а также главным фактором социоэкономического развития [Флорида, 2011].

Ответом на описанный выше запрос для подрастающего поколения, их родителей может выступать специализированное дополнительное образование в сфере искусств, институциональные базы которых и раньше занимались начальной подготовкой для творческих профессий. Но актуальны ли их педагогические методы и приемы теперь? Основная цель образования заключается в том, чтобы готовить к будущему, к появлению новых возможностей и задач, которые предоставляет жизнь, и вырабатывать умение успешно их решать. В данном контексте порой родителями дополнительное (а иногда – и общее) образование воспринимается как некая панацея, как тот способ, который создает абсолютно все необходимые условия для развития каждого ребенка, в том числе как творческой и

коммуникабельной личности. Хотя, разумеется, особая роль родителей в становлении его социальной и личностной зрелости, формировании социально-приемлемого поведения весьма значима [Аникина, Бутенко, 2016].

Насколько же влияет деятельность в рамках дополнительного образования, в частности связанная со сферой искусства, на реальную способность детей успешно адаптироваться и нестандартно мыслить? По мнению А.А. Титова [2012], развитие у обучающихся активности к познанию и творчеству как раз и является основной целью учреждений дополнительного образования.

Вместе с тем нельзя забывать о проблемах современного общества, которые непосредственно связаны с эмоциональной сферой личности: эмоциональном выгорании, тревожности, снижении уровня эмпатии вследствие высокого темпа жизни, аддиктивного и девинатного поведения. Т. МакВэй приводит мнение психотерапевта Г. Мьюзика, что глубинные социальные изменения, в том числе идеология потребления, «делают людей жестокими и грубыми... эмпатия и альтруизм, заложенные в каждом человеке на генетическом уровне, подавляются и в маленьком, и во взрослом человеке жадностью и тревогой»¹.

С нашей точки зрения, тем определяющим фактором, который может оказывать значительное влияние на формирование успешной, в том числе и в творчестве, личности, является, помимо прочего, развитие эмоциональной компетентности. Само возникновение понятия «эмоциональная компетентность» обязано все большому интересу к проблеме связи чувств и разума, эмоционального и рационального. Некоторые практикующие психологи и исследователи считают, что столь ясный и лаконичный конструкт позволяет операционализировать идею единства аффекта и интеллекта, о котором говорил еще Л.С. Выготский [1986].

Эмоциональная компетентность (EQ) – это умение осознавать свои эмоции и эмоции партнера по общению, анализировать их и управ-

¹ McVeigh T. How big-hearted babies turn into selfish monsters // The Guardian / [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2014/may/04/how-babies-turn-into-selfish-monster> (дата обращения: 11.03.2018).

лять ими с целью выбора наиболее эффективного поведения в конкретной ситуации. Поскольку данный конструкт был выделен западными исследователями, а в России термин EQ появился только в начале XXI века, единого истолкования он так и не приобрел и существуют некоторые разночтения в переводе: «эмоциональный интеллект», «эмоциональное мышление», «эмоциональная компетентность», – мы остановились на последнем варианте как наиболее подходящем для конструкта, представляющего собой совокупность умений и навыков. Кроме того, сами исследователи по-разному подходят к определению, например, Р. Бар-Он, Д. Гоулман [2009] описывают модель EQ как сочетание умственных и персональных черт, а Дж. Мейер и П. Саловей, Д. Карузо [Mayer, 1997] говорят о модели EQ как о наборе иерархически организованных когнитивных способностей. Тем не менее отмечается, что индивиды с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в социуме. Эмоциональная компетентность – это интегральная категория в структуре интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности.

Связь между художественной деятельностью, творчеством и эмоциональной компетентностью может проявляться в уровне развития компонентов EQ. Сензитивным периодом для развития эмоциональной компетентности является, на наш взгляд, именно подростковый возраст – в соответствии с задачами, психическими новообразованиями и ведущей деятельностью данного периода онтогенеза личности. В частности, развитие компонентов, коррелирующих с распознаванием своих и чужих эмоций, эмпатия – все это непосредственно связано с интимно-личностным общением как ведущей деятельностью [Эльконин, 1989].

Вместе с тем именно в подростковом возрасте проходит основное обучение в школах искусствах, художественных и музыкальных школах; подростки более осознанно посещают творческие кружки, курсы, занимаются самостоятельно,

что открывает возможность для взаимопроникновения процессов развития способностей к творчеству и эмоциональной компетентности.

Возвращаясь к задачам дополнительного образования детей, мы оставляем для себя вопрос о целенаправленном художественно-творческом и / или эстетическом развитии ребенка открытым, поскольку, несмотря на принятые государственные стандарты, методические рекомендации и программы, реализуемые как в учреждении в целом, так и отдельно взятым педагогом, форматы подачи материала, равно как и психолого-педагогические условия, могут существенно различаться в зависимости от множества факторов. Тем самым на данном этапе мы не берем во внимание такие условия, не включаем в предмет настоящего исследования, акцентируя внимание на самом факте художественно-творческой деятельности, а также на развитии художественного творчества, эмоциональной компетентности и их связи.

Приведем точку зрения Е.Л. Яковлевой, которая считает, что именно эмоциональная сфера лежит в основе индивидуальности, а индивидуальность является основой творчества. Однако эмоции могут служить и препятствием для творчества, поэтому ими надо учиться управлять, поэтому необходимо формирование действенного выхода из критических ситуаций не только внешних, но и внутренних циклов эмоциональных состояний, поскольку эмоциональная реакция часто предшествует рациональной, указывая на значение данного события для человека.

Е.Л. Яковлева также пишет о том, что эмоции, имеющие адаптивную функцию и связанные с потребностями человека, выполняют функции оценки и побуждения, а кроме того, в них представлено целостное отношение человека к миру. Эмоциональность признается ключевым фактором, обуславливающим жизненный успех, более существенным, нежели интеллект. В связи с этим она предполагает, что эмоциональные реакции и эмоциональные состояния человека являются основной формой осознания им собственной индивидуальности, а внутренняя жизнь человека – это прежде всего эмоцио-

нальная жизнь. В свою очередь, осознание собственной индивидуальности является именно осознанием собственных эмоциональных реакций и состояний человека, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему. Реализация же человеком собственной индивидуальности является проявлением «творчесткости». Автор также положительно отзывается о конструктах эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности. С нашей же точки зрения, такое эмоциональное самовыражение объективно зиждется на компонентах эмоциональной компетентности, что рассматривается нами как интересная тема для исследований.

В связи с вышеперечисленными взглядами на взаимосвязь творчества и эмоций, мы считаем необходимым изучить влияние художественного творчества, которым занимался в младшем школьном и / или подростковом возрасте человек, на уровень эмоциональной компетентности личности в юности. Актуальность нашего исследования также обуславливает вопрос о связи эмоциональной сферы личности (которую можно операционализировать посредством EQ) и способности личности к «акту творения», как реализованной, так и находящейся в потенциале.

Результаты. В процессе обработки и анализа полученных данных мы выявили следующие особенности.

Ни у одного из испытуемых не обнаружено высокого уровня интегрального EQ: у 30,1 % респондентов – средний уровень EQ; 69,9 % характеризуются низким уровнем EQ. Посредством этого мы смогли разделить респондентов на 2 подгруппы: со средним уровнем интегрального EQ и низким. Кроме того, мы разделили респондентов по критерию посещения школы, кружка или студии в сфере искусств: во-первых, не посещавшие ни те ни другие (24,7 %), во-вторых, посещавшие и музыкальные, и художественные (23,6 %), а также посещавшие либо музыкальные (27 %), либо художественные (24,7 %) школы, студии или кружки. Интересным отметить нам показалось то, что в подгруппах оказалось практически равное количество респондентов, а также, что среди респондентов, посещавших художественную школу, ее окончили 35 %, а посещавших музыкальную – 40 %.

Соотношение общего уровня эмоциональной компетентности и занятия ранее музыкальными и / или изобразительными искусствами отражены на рис. 1.

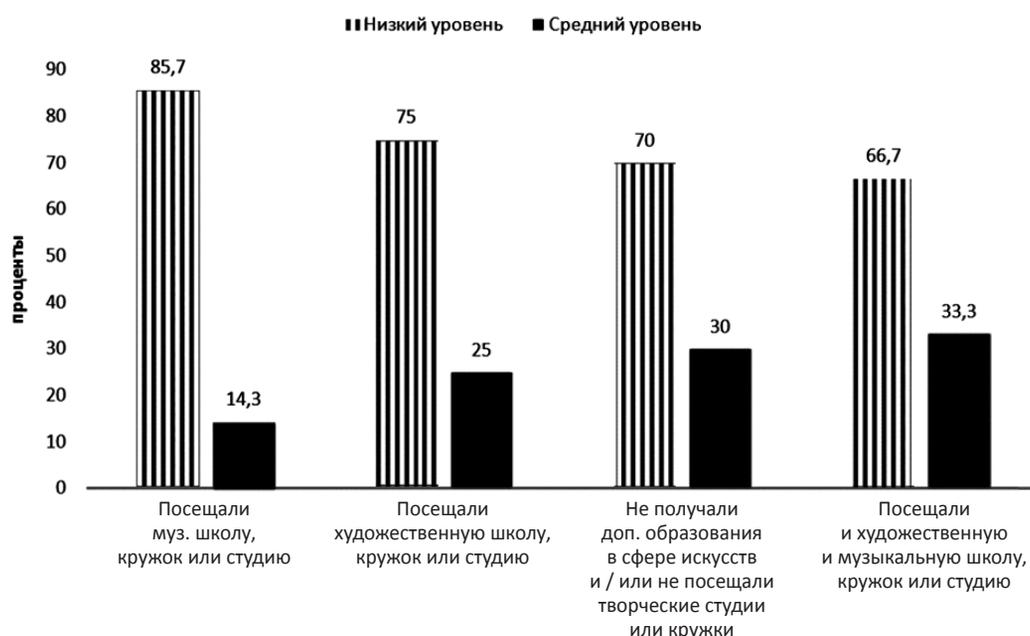


Рис. 1. Соотношение общего уровня эмоциональной компетентности и занятия ранее музыкальными и / или изобразительными искусствами

Fig. 1. The correlation of the general level of emotional competence and preceding musical and / or fine arts education

Как можем отметить, низкий уровень эмоциональной компетентности скорее характерен для респондентов, посещавших только музыкальную школу, кружок или студию, а средний уровень чаще представлен среди респондентов, занимавшихся и изобразительной деятельностью, и музыкой.

Затем мы проанализировали соотношение низких и высоких уровней парциальной эмоциональной компетентности, представленных шкалами эмоциональной осведомленности, управления своими эмоциями, самомотивации, эмпатии, распознавания эмоций других людей (рис. 2, 3).



Рис. 2. Соотношение низких уровней компонентов эмоциональной компетентности и занятия ранее музыкальными и / или изобразительными искусствами

Fig. 2. The correlation of low levels of the emotional competence components and preceding musical and / or fine arts education



Рис. 3. Соотношение высоких уровней компонентов эмоциональной компетентности и занятия ранее музыкальными и / или изобразительными искусствами

Fig. 3. The correlation of high levels of the emotional competence components and preceding musical and / or fine arts education

Исходя из данных на рисунках, важно отметить следующее.

1. Высокий уровень эмоциональной осведомленности более ярко представлен среди респондентов, посещавших художественные школы, кружки или студии; наиболее же низкий уровень по данной шкале у респондентов, получивших только дополнительное музыкальное образование.

2. Высокий уровень управления своими эмоциями не выявлен ни у одного респондента; в то же время все респонденты, не получавшие никакого дополнительного образования в сфере искусств характеризуются низким уровнем управления своими эмоциями.

3. Респонденты, занимавшиеся ранее только в музыкальных школах, студиях и кружках, характеризуются отсутствием в целом высокого уровня самомотивации и широкой распространенностью низкого; наиболее высокий уровень же – у посещавших занятия в обеих сферах искусства.

4. Высокий уровень эмпатии выявлен у респондентов, занимавшихся в музыкальных школах, студиях или кружках, вместе с тем у респондентов, занимавшихся только в таких учреждениях, самым распространенным является низкий уровень эмпатии.

5. Высокий уровень распознавания эмоций других людей свойственен респондентам, которые занимались либо только в музыкальных, либо только в художественных школах, студиях или кружках, однако и наиболее низкий уровень распознавания эмоций других людей выявлен у респондентов, получавших только дополнительное музыкальное образование.

Таким образом, гипотезы данного исследования были подтверждены частично. Анализируя эмпирические данные, мы считаем целесообразным обозначить следующие выводы.

1. Наиболее благоприятно на развитии уровня интегральной (общей) эмоциональной компетентности сказывается посещение школ, кружков и студий различных сфер искусств, и в частности на уровне эмоциональной осведомленности, самомотивации и эмпатии как компонентов EQ.

2. Респонденты, приобщавшиеся только к музыкальному искусству, чаще характеризуется низким интегральным уровнем эмоциональной компетентности, особенно скудной эмоциональной осведомленностью, низкой самомотивацией, амбивалентными уровнем как эмпатии, так и распознавания эмоций других людей.

3. Особенностью респондентов, занимавшихся только изобразительной деятельностью, является достаточно развитая способность распознавать эмоции других людей, высокие уровни самомотивации и эмоциональной осведомленности.

4. Все респонденты, не получавшие никакого дополнительного образования в сфере искусств, плохо справляются с управлением собственными эмоциями, зато отличаются достаточно высоким уровнем самомотивации.

Заключение. Подводя некоторые итоги на данном этапе исследований, необходимо пояснить, что отсутствие высокого уровня управления своими эмоциями среди респондентов, скорее всего, свидетельствует об особенностях юношеского возраста, когда саморегуляция в эмоционально-волевой сфере находится еще развитии.

Основываясь на результатах настоящего исследования, мы предполагаем, что развитию эмоциональной компетентности в подростковом возрасте способствуют занятия несколькими видами искусств в младшем школьном и / или подростковом возрасте. Способность сопереживать и сочувствовать, понимание тонкостей и разнообразия своих эмоций, настроений и чувств, а также умение регулировать свое поведение за счет управления эмоциями лучше формируются, когда в образовании ребенка задействовано несколько направлений художественного творчества.

Само по себе приобщение к миру музыки, рисунка и живописи позитивно сказывается в первую очередь на способности управлять своими эмоциями, отходчивости, эмоциональной гибкости, а более успешное восприятие невербальной коммуникации и развитое умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей формируется в процессе изобрази-

тельной деятельности как необходимость для художника уловить и качественно передать в своем произведении особый момент, его посыл и настроение будущему зрителю.

Особенно интересными нам кажутся последствия для личности человека в эмоциональной сфере занятия исключительно музыкой. Контрастность развития отдельных способностей: умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, готовность оказать поддержку и воздействовать на эмоциональное состояние, нам кажется связанной с особыми личностными характеристиками и / или психолого-педагогическими условиями музыкальных занятий, что представляется перспективным для дальнейших исследований. Относительно непонимания своих эмоций, весьма небольшого их словаря и слабой способности управлять своим поведением – мы склоняемся к мнению о том, что в (педагогической) практике занятий музыкой, независимо от направления и институциональных форм, преимущество имеет развитие технических профессиональных навыков по сравнению с развитием творческих, художественно-эстетических способностей. Возможно также, что неформального общения между сверстниками достаточно мало, а основную коммуникацию выстраивает руководитель, либо такие занятия и вовсе проходят индивидуально, что менее характерно, например, для изобразительной деятельности как дополнительного образования. Помимо этого, вероятно, что на занятиях в музыкальных школах, студиях и кружках ребенку не явлен образ реципиента, зрителя или автора произведения как живого человека либо главной ставится не задача «эмоционального заражения» и катарсиса, а именно точного воспроизведения.

Как мы видим, художественная деятельность действительно имеет влияние в период подросткового возраста на чувственно-эмоциональную сферу личности, ее способности в этой области, что подтверждает некоторые теоретические изыскания Е.Л. Яковлевой. Однако такое влияние имеет свою специфику в зависимости от вида искусств – и такие факторы мо-

гут служить отправными точками для последующих исследований взаимосвязи эмоциональной компетентности и художественного творчества личности. Безусловно, для подтверждения или опровержения обнаруженных нами тенденций требуется более широкомасштабное исследование на большем количестве респондентов с применением методов математической статистики, позволяющих подтвердить или опровергнуть полученные данные.

Библиографический список

1. Акимова О.М. Теоретический анализ проблемы влияния эмоциональной сферы на профессиональную деятельность личности // Вестник КГПУ им. Астафьева. 2016. № 3. С. 192–195.
2. Аникина М.А., Бутенко В.Н. Особенности проявления социальных мотивов детей старшего дошкольного возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 2. С. 125–128.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 574 с.
4. Гинтер С.М. К вопросу об эстетической культуре и эстетическом воспитании школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 37–41.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
7. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф. Психология креативности. М.: Когито-Центр, 2009. 120 с.
8. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М., 1982. 118 с.
9. Мелик-Пашаев А.А. Процесс творчества и художественное восприятие: Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы / предисл. Б.М. Кедрова. М.: Искусство, 1985. 318 с.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
11. Пономарев Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. 2008. Вып. 2. С. 21–25.

12. Рибо Т. Творческое воображение / пер. с фр. Е. Предтеченского и В. Ранцева. Спб.: Тип. Ю.Н. Эрлих, 1901.
13. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 164–167.
14. Титов А.А. Коллективная деятельность на занятиях изобразительным искусством как средство развития творческой активности подростков // Вестник КГПУ им. Астафьева. 2012. № 2. С. 222–225.
15. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2005. 544 с.
16. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее: пер. с англ. М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2011. 430 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
18. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
19. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 37-43.
20. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. М.: МПСИ, 1997. 224 с.
21. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 20–27.
22. Abele A. Positive and negative mood influences on creativity: Evidence for asymmetrical effects // Polish Psychological Bulletin. 1992. № 23(3). P. 203–221.
23. Mayer J.D., Salovey P. What Is Emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence: Implications for education / eds. P. Salovey, D. Sluyter. NewYork: Basic-Books, 1997. P. 3–31.

CORRELATION OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPENCE AND ARTISTIC ACTIVITY IN THE ADOLESCENT AGE

M.A. Anikina (Krasnoyarsk, Russia)

L.M. Turanova (Krasnoyarsk, Russia)

K.R. Shiryayeva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article presents the results of the study of the additional education influence on the overall level of emotional competence development and on the level of its separate components development.

Problem and purpose. This article analyzes the impact of additional education in the field of art and artistic activity in adolescence on the general level of emotional competence development and the level of development of its separate components. The purpose of the article is to describe the results of the above-mentioned study, to substantiate the connection between the artistic activity of a teenager and his or her emotional competence.

Materials and Methods. The methodology is based on the dialectical and structural approaches, theoretical analysis of scientific literature, the psycho-metric method ("EQ Questionnaire" psycho-diagnostic technique developed by N. Hall), questioning, statistical analysis of data and a comparative method of psychological research.

Results. Based on some works by E.L. Yakovleva, A.A. Melik-Pashaev, Ya.A. Ponomarev and on our own empirical data, we came to the conclusion that most effectively the level of general emotional competence is affected by additional education received simultaneously in the sphere of fine and musical arts. Mastering only one kind of arts, for example, musical, will not provide a desired level of emotional competence and self-motivation. , while respondents who did not receive any additional education in the sphere of arts would fail to control their own emotions, however, they successfully managed to control their behavior.

Conclusion. The research proved that artistic activity during adolescence, to some extent, affects teenagers' emotional competence. At the same time the absence of a high level ability to manage their emotions might be a feature of ontogeny of the given period.

Keywords: *emotional competence, creativity, artistic activity, additional education in the field of art, adolescence.*

References

1. Akimova O.M. Theoretical analysis of the problem of emotional sphere influence on professional activity of individual // Bulletin of KSPU named after Astafiev. 2016. No. 3. P. 192–195.
2. Anikina M.A., Butenko V.N. Peculiarities of social motives manifestations in preschool children // Bulletin of KSPU named after Astafiev. 2016. No. 2. P. 125–128.
3. Vygotsky L.S. Psychology of art. M.: Iskusstvo, 1986. 574 p.
4. Ginter S.M. Revisiting the problem of aesthetic culture and aesthetic education of schoolchildren // Bulletin of KSPU named after Astafiev. 2012. No. 2 . P. 37–41.
5. Goulman D. Emotional intellect. M.; Vladimir: VKT, 2009. 478 p.
6. Dodonov B.I. Emotion as value. M.: Politizdat, 1978. 272 p.
7. Lyubart T., Mushiru K., Tordzhman S., Zenasny F. Psychology of creativity. M.: Kogito-Tsentr, 2009. 120 p.
8. Maslou A. Self-actualization // Psychology of individual / ed. by Yu.B. Gippenreiter, A.A. Puzyrei. M., 1982. 118 p.
9. Melik-Pashaev A.A. Process of creation and artistic perception: Complex approach: experience, search, prospects / Foreword by B.M. Kedrov. M.: Iskusstvo, 1985. 318 p.
10. Ponomarev Ya.A. Psychology of creation. M.: Nauka, 1976. 304 p.
11. Ponomarev Ya.A. Psychology of creation // Tendencies of psychology science development. 2008. Is. 2. P. 21–25.
12. Ribo T. Creative imagination / Trasl. from Fr. by Ye. Predtechensky and V. Rantsev. Spb.: Print. by Yu.N. Erlikh, 1901.

13. Rogers K. Creation as self-actualization // *Voprosy psikhologii*. 1990. No. 1. P. 164–167.
14. Titov A.A. Collective activity at the classes of fine arts as a means creative activity development of teenagers // *Bulletin of KSPU named after Astafiev*. 2012. No. 2 P. 222–225.
15. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. Socio-psychological diagnostics of personality and small groups development. M., 2005. 544 p.
16. Florida R. Creative class: people who are changing the future: Transl. from Engl. M.: Publishing house «Klassika-XXI», 2011. 430 p.
17. Frangle V. Man in the search of sense: Transl. from Engl. and Germ. M.: Progress, 1990. 368 p.
18. Elkonin D.B. Collected works in psychology. M.: Pedagogika, 1989. 560 p.
19. Yakovleva Ye.L. Psychological conditions of creative potential development in school-aged children // *Voprosy psikhologii*. 1994. No. 5. P. 37–43.
20. Yakovleva Ye.L. Emotional mechanisms of individual and creative development // *Voprosy psikhologii*. 1997. No. 4. P. 20–27.
21. Yakovleva Ye. L. Psychological development of personality potential creative development. M.: MPSI, 1997. 224 p.
22. Abele A. Positive and negative mood influences on creativity: Evidence for asymmetrical effects // *Polish Psychological Bulletin*. 1992. No. 23(3). P. 203–221.
23. Mayer J.D., Salovey P. What Is Emotional intelligence? // *Emotional development and emotional intelligence: Implications for education* / eds. P. Salovey, D. Sluyter. NewYork: Basic-Books, 1997. P. 3–31.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА РЕЧИ)

И.Г. Маланчук (Красноярск, Россия)

А.Г. Залевская (Минусинск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Развитие социального сознания как целостной системы социальных представлений является перспективной областью психологических исследований, в том числе в гендерном аспекте. Направленное на детей поведение взрослых имеет особенности с точки зрения формирования гендера ребенка начиная с младенческого возраста. В раннем детстве это приводит к гендерной самоидентификации ребенка: дети активно предпочитают гендерно-связанные игрушки и характеристики внешности. Существуют данные о гендерных представлениях детей: к двум годам жизни фиксируются гендерно-связанные предпочтения фотоизображений лиц, голосов, знания о гендерно-типичном поведении и деятельности людей, в большей степени – у девочек. Большинство исследований гендерных особенностей детей имеет, однако, несистемный характер: как правило, исследуются частные аспекты проблемы. Нашей целью было получить данные о гендерных различиях систем социальных представлений детей – становящегося социального сознания, представленного в формах речи и языке.

Методическое обеспечение и база исследования. В исследовании использован метод контент-анализа в его модификации, позволяющей выделить социальную информацию, имплицитно и эксплицитно содержащуюся в высказывании. Метод экспертных оценок позволил создать согласованный список социальных представлений детей. Корреляционный анализ по методу Ч. Спирмена дал возможность выявить структуру социального сознания детей во взаимосвязи выделенных социальных представлений. Частотный анализ был применен для выявления наиболее встречаемых в речи детей – мальчиков и девочек – социальных представлений. База данных исследования – 320 высказы-

ваний детей в возрасте от 1 до 3 лет в ситуациях естественной бытовой и игровой коммуникации, из которых 160 принадлежит мальчикам, 160 – девочкам.

Результаты. По данным речи и языка установлен репертуар социальных представлений мальчиков и девочек, описана их типология, включающая представления о себе, другом, об отношениях между коммуникативными партнерами, параметрах ситуации с участием ребенка, третьих лиц и значимых предметов реальности, уровни осмысления образов себя и другого: ментальный, эмоциональный, интенциональный, поведенческий, речевого поведения. Установлено различие структур социального сознания, выделены центральные и периферийные области социального сознания в гендерных выборках. У мальчиков 58 центральных социальных представлений образуют только прямые взаимосвязи, у девочек другая система из 58 центральных социальных представлений обнаруживает и прямые, и обратные взаимосвязи, то есть социальное сознание девочек характеризуется системой согласованных и, в отличие от мальчиков, взаимоисключающих социальных представлений.

Выявлены качественные особенности и структуры взаимосвязей социальных представлений детей, позволяющие охарактеризовать их социальное сознание как гендерноспецифичное.

Заключение. Результаты исследования, имея системный характер, могут повысить наукоемкость ранних педагогических технологий и ставят задачу развития гендерной компетентности родителей и педагогов для повышения качества общения с детьми, коррекции и развития ранних социальных представлений.

Ключевые слова: социальное сознание, социальные представления, язык, речь, ранний детский возраст, гендер, гендерная социализация, гендерная компетентность.

Постановка проблемы. Изучение социального сознания людей в онтосоциодинамике продолжает быть одной из перспективных и актуальнейших задач совре-

менной психологии. Особый интерес представляют ранние этапы формирования и трансформаций социального мышления – сознания. Исследования показывают значение гендер-

ных факторов и особенностей гендерного развития в период младенчества – раннего детства для развития на протяжении всего детства [Bornstein, Giusti et al., 2005; Scola, Holvoet et al., 2015; Kawai, Takagai et al., 2017; LeBarton, Iverson, 2016; Lowe, Coulombe et al., 2016; Qu, Leerkes, King, 2016; Valla, Wentzel-Larsen et al., 2016; Miller, Nolla, 2018]. То же можно полагать и в отношении социального сознания человека, репрезентирующего обработку социальной информации человеком.

Поведение взрослых (родителей, педагогов, широкого круга людей в социуме), направленное на девочек и мальчиков, имеет ярко выраженные особенности с точки зрения формирования гендера ребенка начиная с младенческого возраста [Bigler, 1995; Bigler, Hayes, Hamilton, 2013; Langlois, Downs, 1980; Lytton, Romney, 1991; McHale, Huston, 1984; Plant, Hide et al., 2000; Roger, Rinaldi, Howe, 2012; Schoppe-Sullivan, Diener et al., 2006]. В раннем детстве тенденция нарастает и приводит к гендерной самоидентификации ребенка: дети активно предпочитают гендерно-связанные игрушки и характеристики внешности [Karniol, 2009; Todd, Barry, Thommessen, 2016]. Существуют данные о гендерных представлениях детей: к двум годам жизни фиксируются гендерно-связанные предпочтения фотоизображений лиц, голосов [Boisferon, Dupierrix et al., 2015], знания о гендерно-типичном поведении и деятельности людей, в большей степени у девочек [Serbin, Poulin-Dubois et al., 2002]. Однако большинство исследований гендерных особенностей детей имеет несистемный характер: как правило, исследуются частные аспекты проблемы. Нашей целью было получить данные о гендерных различиях систем социальных представлений детей – становящегося социального сознания, которое представлено в формах коммуникативного поведения, речи и языка.

В отечественной психологии в отношении развития в раннем онтогенезе обычно применяется термин «полообусловленность», доминирует понятие «пол» (см. об этом обзорную

работу [Столярчук, 2004]). Некоторый сдвиг произошел в 2000-е годы, когда в целом многочисленные исследования акцентировали проблематику полоролевого развития дошкольников, включая проблему гендерных стереотипов [Авдеева, 2003; Каган, 2000; Репина, 2004; Перегудина, 2008; Семенова, 2002; Шурова, 2002].

Требуется уточнить представление о большей адекватности термина «гендер» для раннего детского возраста. Полагаем категорию пола исключительно биологической и социологической характеристиками, а также – в раннем онтогенезе – ключевым фактором формирования системы гендерной дифференциации. В психологических исследованиях точнее использовать термин «гендер», поскольку категория пола задает лишь самую простую классификацию гендерных типов, а уже ранее внутрисемейное воспитание осуществляется «по гендерно-дифференцированным направлениям» [Bigler, Hayes, Hamilton et al., 2013] во всей сложности этих систем, предполагающих учет пола ребенка в социальных взаимодействиях; родители конструируют гендер ребенка как «фундаментальный аспект идентичности» [Gianesini, 2015].

Предшествующие исследования показали, что гендерная социализация в младенчестве – раннем детстве уже на втором году жизни приводит к тому, что часть социальных ценностей детей раннего возраста являются гендерно-определенными [Осорина, 2015]. К раннему возрасту относится начало формирования гендерной идентичности человека как осознания себя лицом не просто мужского или женского пола, а людьми, которые склонны, способны и должны реализовывать себя в определенных социальных ролях с их психологическими характеристиками и поведением, и среди наиболее значимых социальных понятий и норм, усваиваемых детьми в раннем возрасте, оказываются гендерные понятия и нормы поведения [Кайл, 2000]. В возрастной динамике у детей гендерные психологические особенности постепенно усиливаются, проявляясь в уровне

эмоциональных реакций, специфических интересов и склонностях в коммуникации с детьми и взрослыми, особенностях речевого поведения [Коатс, 2005. с. 181–187].

Анализ 172 исследований, охвативших 27 836 детей [Lytton, Romney, 1991] показал, что родители в одинаковой степени взаимодействуют с сыновьями и дочерьми и одинаково тепло относятся и к тем и к другим и поощряют как сыновей, так и дочерей стремиться к успеху и независимости. Однако когда дело касается гендерных ролей, родители по-разному реагируют на сыновей и дочерей [Lytton, Romney, 1991; McHale, Huston, 1984; Roger, Rinaldi, Howe, 2012; Schoppe-Sullivan, Diener et al., 2006]; одно из новых российских исследований показало реализацию гендерных ожиданий / стереотипов матерей, проявляющихся в стратегии отторжения в общении с соматически ослабленными мальчиками [Дусказиева, 2015]. Такие занятия, как игры с куклами, тщательное одевание и туалет или помощь взрослым, чаще поощряется у дочерей, чем у сыновей; игра-возня и игры с кубиками больше поощряются у сыновей, чем у дочерей. Родители также дают сыновьям и дочерям различные поручения и назначают домашние обязанности [Кайл, 2000]. К трем годам в большинстве детских игр сказывается влияние гендерных стереотипов – мальчики предпочитают кубики и грузовики, а девочки больше любят посуду и куклы, дети также критически относятся к сверстникам, занятым играми, характерными для противоположного пола [Langlois, Downs, 1980]. Влияние пола и игровых предпочтений сиблингов на выбор контрстереотипных игрушек и внешнего вида описано в работе [Karniol, 2009]. В одном из недавних исследований проанализированы предпочтения детьми игрушек, типичных для гендера, установлено, что это происходит уже в 9-месячном возрасте [Todd, Barry, Thommessen, 2016], а по некоторым данным – в 6-месячном [Escudero, Robbins, Johnson, 2013].

Вопрос использования терминов «гендер», «гендерные особенности» остается открытым

для раннего младенчества, однако для периода раннего детства он уже вполне определен: поведение и социальное мышление – сознание детей отстраивается и регулируется взрослыми как гендерноспецифичное. Однако и в младенчестве направленное на детей поведение взрослых активно моделирует формы гендерного поведения детей – как в границах актуального возраста, так и задаваемые на ближайшую и далекую возрастно-социальную перспективу.

Гендерная социализация – «процесс, посредством которого дети узнают о социальных ожиданиях, установках и поведении, обычно ассоциируемых с мальчиками и девочками» [Gianesini, 2015]. Такое понимание актуализирует проблему формирования гендерноспецифичного социального сознания как результирующего в отношении опыта социальных взаимодействий ребенка.

Под социальным сознанием понимаем целостную систему социальных представлений, имеющих структурные связи, иерархию, глубинный и актуальный для возраста уровни, – систему, репрезентированную в формах речи, языка, социального и других форм поведения человека [Маланчук, 2014].

Структуры и содержание социального сознания как складывающихся в раннем детстве систем социальных представлений возможно исследовать в гендерном аспекте, и сделать это оптимально на материале речевой коммуникации и языка.

Методическое обеспечение и база исследования. Традиционно методов изучения социальных представлений – социального сознания – существует немного: эксперимент, невключенное и включенное наблюдение, направленная беседа, контент-анализ. При этом и эксперимент, и наблюдение, и вербальные данные, полученные методом клинической беседы, требуют от исследователя последующей реконструкции социальных представлений людей различных возрастов, включая детские [Маланчук, 2014]. В этом смысле контент-анализ с момента использования ребенком

языка, интегрированного в формы речи, является самой информационно-емкой технологией, что определяет его приоритетное использование в задачах исследования социальных представлений как элементов социального сознания.

В работах [Маланчук, 2007; 2009; 2013] была предложена технология анализа высказываний, предполагающая их сегментирование и идентификацию сегмента как первичного речевого жанра (в понимании, предложенном в [Маланчук, 2007; 2009]). Каждый сегмент коррелирует со «своим» интенциональным комплексом – комплексом мотиваторов речи, а именно группой коммуникативно-связанных потребностей. Группы мотиваторов речи образуют иерархии, находящие отражение в последовательности и иерархии речевой информации, включая вербальную. Контент-анализу подвергались проанализированные с этой позиции сегменты речи детей. Модификация контент-анализа в целях психологического исследования социальных представлений состоит в усложнении его психолингвистическими методами и методами анализа форм речи с точки зрения социальной информации высказывания – как эксплицитной, так и имплицитной.

Каждое высказывание в форме вокализации, холофразы, простого предложения и каждый сегмент высказывания в более сложной структуре, чем простое предложение, а также коммуникативный сигнал 0-речи (молчание) являются многопараметрической реальностью, относящей исследователя к различным психологическим и психосоциальным уровням коммуникативного акта. К таким уровням относим:

1) субъективно определяемое коммуникативное пространство как создающее возможность реальной коммуникации между людьми;

2) элементную структуру коммуникативного акта (состав участников, включая привлекаемые в коммуникацию объекты, наделяемые социальной значимостью);

3) взаимообмен информацией о социальных отношениях партнеров во временной развертке от прошлого к будущему и в предшествующих речи и языку формах;

4) уровень речи, репрезентирующий (а) ее интенциональное содержание – группы коммуникативно-связанных потребностей, качество социальных отношений, (б) характер социальных представлений, (в) задачи регулирования отношений и управления партнером – социально-речевую компетентность;

5) уровень языка, где решаются задачи обеспечения доступности информации для партнера – эксплицитного (оформленного вербально) представления информации о мире вообще, в том числе социальном: языковое оформление социальных представлений, качества социальных отношений, задач регулирования отношений и управления партнером [Денисова, 2015]¹.

База данных исследования представляет собой описание фактов речевого взаимодействия детей второго и третьего годов жизни в различных ситуациях бытовой и игровой коммуникации. Записи детской речи производились в городах и других населенных пунктах Красноярского края в период с 2000 по 2014 год. Методом случайной выборки было отобрано 320 высказываний детей, из которых 160 принадлежит мальчикам, 160 – девочкам.

Критериями для выделения социальных представлений по текстам детей являются социальные смыслы, представленные в высказываниях, продуцируемых детьми. Для их обнаружения использован метод экспертных оценок. Экспертная группа состояла из четырех человек (3 чел. с высшим психологическим образованием, 1 чел. с высшим филологическим и психологическим образованием и ученой степенью кандидата психологических наук). Характер и наименования социальных представлений фиксировались только в том

¹ Денисова А.Г. Полообусловленные особенности структуры и содержания социального сознания детей раннего возраста: психолингвистический анализ: магистерская дис. / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. URL: <http://elib.kspu.ru/document/15858> (дата обращения: 21.07.2018).

случае, когда эксперты приходили к согласованному мнению.

Для иллюстрации возможности определения социальных смыслов высказываний / сегментов высказываний приведем пример. Ситуация: ребенок (2.6.0) смотрит по телевизору сюжет о детях и спрашивает у матери: «У ребятшек нет ни мамы, ни папы?» Выделены социальные представления, имплицитно (не выражены в языке, представлены формами речи, реконструированы экспертами как имплицитные знания о социальном мире) и эксплицитно (представлены в языке) содержащиеся в данном высказывании: я говорящий; я носитель собственной активности; я компетентен / некомпетентен в понимании ситуации; значимый взрослый более компетентен, чем я; могу управлять поведением другого; могу влиять на эмоцию другого; могу управлять другим за счет информации; могу управлять ситуацией; могу инициативно организовать ситуацию; объект, субъект имеют социальную значимость; могу придавать социальную значимость своим действиям; могу за счет этого позиционироваться; мать как социально значимый объект; мать откликающаяся; компетентность матери; представление о своей эмоции; социально значимые характеристики и свойства другого; значимые атрибуты детского мира; значимые атрибуты взрослого мира; мир детей и мир взрослых (представление о взаимодействии этих миров); поведение другого может изменить ситуацию; поведение другого может влиять на мою эмоцию.

Результаты исследования. В результате анализа был получен список из 121 социального представления детей раннего возраста: ребенок как говорящий, слушающий, говорящий и слушающий одновременно (феномен описан и ранее, в [Greif, 1980]), субъект познавательной активности, владелец объекта, владелец информации, организатор ситуаций, субъект позиционирования в определенном статусе и др.; дети и взрослые как значимые / незначимые, компетентные / некомпетентные, объекты управления, партнеры по коммуни-

кации и деятельности и др.; представления об игре, поступках людей, правилах коммуникации, социальном значении вещей, представления о теле, одежде как репрезентантах «я» и ряд других (полный список представлен в указанной выше магистерской диссертации А.Г. Денисовой (2015)). На этой основе создана типология социальных представлений, включающая: представления о себе, другом, об отношениях между партнерами по коммуникации, параметрах ситуаций с участием ребенка, третьих лиц и значимых предметов реальности, а также в рамках образов себя и другого – параметры осмысления психологического и социально-психологического уровней себя и другого: ментальный, эмоциональный, интенциональный, действий и поведения, речевого поведения.

Получены данные о различии структур социального сознания детей раннего возраста. На основании корреляционного и частотного анализа определены центральные (включая «ядерные») и периферические поля социального сознания в гендерных выборках.

Установлено, что у мальчиков из 121 социального представления образуют прямые значимые и высокочисленные корреляционные взаимосвязи 58 социальных представлений, развивающих взаимосвязи с частотой от 1 до 22 (что мы обозначили термином «валентность», известным в лингвистике). Отрицательных (обратных) корреляционных связей не обнаружено. Предполагаем в этой связи, что существующие и возникающие в данном возрасте у мальчиков социальные представления не блокируют друг друга, социальное мышление – сознание мальчиков в данном возрасте не имеет свойства взаимоисключать те или иные социальные представления. Это может свидетельствовать о том, что мальчики обрабатывают содержание социальных взаимодействий, отношений скорее в границах каждой конкретной ситуации. (Предположим здесь, что данная особенность может свидетельствовать об особенностях памяти мальчиков и девочек – как в связи с использо-

ванием языка, так и в связи со спецификой обработки социальной – визуальной и речевой – информации. Для качественного подтверждения этого требуется реализация специальной программы исследования.)

У девочек другая система из 58 социальных представлений представлена значимыми и высокозначимыми корреляционными взаимосвязями, из них прямые взаимосвязи образуют 57 социальных представлений (с валентностью от 1 до 24), обратные, определяющие взаимоисключение социальных представлений, – 22 социальных представления с валентностью от 1 до 14.

Используя термин «когнитивная сложность», на основании данных о количестве и качестве взаимосвязей между социальными представлениями в изучаемых гендерных выборках можно сделать вывод о том, что когнитивная сложность системы центральных социальных представлений и отдельных социальных представлений в их взаимосвязях (т.е. социальных понятий, концептов) у девочек существенно выше: более $\frac{1}{3}$ социальных представлений центральной области социального сознания у девочек образуют отношения взаимоисключения, что отражает, как можно полагать, вариативные возможности функционирования семантического центра (включая ядро) социального сознания, что нехарактерно для социального сознания мальчиков.

Представим в данной статье содержание полей семантической согласованности ядерной области социального сознания как системы положительных (прямых) взаимосвязей социальных представлений. Они образуются у мальчиков и у девочек различными системообразующими социальными представлениями, тем не менее наблюдается и некоторая общность. При всей разнице в семантическом ядре социального сознания мальчиков и девочек общими социальными представлениями являются:

СП22 – Могу управлять поведением другого (ранг 1 у мальчиков, ранг 3 у девочек);

СП14 – Я компетентен / некомпетентен действовать с предметом самостоятельно (ранги 2 и 1 соответственно);

СП24 – Могу управлять другим за счет информации (ранги 3 и 7 соответственно);

СП12 – Я компетентен в понимании ситуации (ранги 5 и 8 соответственно);

СП18 – Значимый взрослый более компетентен, чем я (ранги 6 и 2 соответственно);

СП29 – Могу придавать социальную значимость своим действиям (ранги 8 и 12 соответственно);

СП26 – Могу управлять ситуацией (ранги 10 и 5 соответственно);

СП30 – Могу позиционироваться, намеренно менять свой статус за счет объектов, субъектов, действий (ранги 11 и 9 соответственно);

СП33 – Могу прогнозировать ситуацию (ранги 12 и 10 соответственно).

Ядерная область социального сознания мальчиков также включает:

СП25 – Могу управлять другим за счет приведения аргументов (ранг 4);

СП1 – Я как откликающийся (ранг 7);

СП13 – Я компетентен в оценке свойств объектов (ранг 9);

СП4 – Я субъект познавательной активности (ранг 13);

СП9 – Я организатор игры (ранг 14);

у девочек:

СП23 – Могу влиять на эмоцию другого (ранг 4);

СП6 – Я как готовый(-ая) к сотрудничеству (ранг 6);

СП2 – Я говорящий и слушающий одновременно (ранг 11);

СП20 – Могу управлять своим поведением (ранг 13);

СП42 – Мать как откликающаяся (ранг 14).

На примере одного из социальных представлений ядерной области, характеризующих обе гендерные выборки, проиллюстрируем различия в содержании полей семантической согласованности центральной области социального сознания по данным корреляционного анализа (табл.).

**Поля семантической согласованности СП22 – Могу управлять поведением другого,
данные корреляционного анализа в гендерных выборках**

**Fields of semantic coherence SP22 – «I can control the behavior of another»,
correlation analysis data in gender samples**

| Мальчики | | Девочки | |
|---|--|---|--|
| | СП22 – Могу управлять поведением другого (ранг 1) | | СП22 – Могу управлять поведением другого (ранг 3) |
| СП26 – Могу управлять ситуацией | r=0,46 | СП 24 – Могу управлять другим за счет информации | r=0,53 |
| СП 24 – Могу управлять другим за счет информации | r=0,43 | СП91 – Поведение другого может изменить ситуацию | r=0,51 |
| СП91 – Поведение другого может изменить ситуацию | r=0,38 | СП26 – Могу управлять ситуацией | r=0,44 |
| СП92 – Поведение другого может влиять на мою эмоцию | r=0,38 | СП46 – Компетентность матери | r=0,44 |
| СП40 – Перспектива от себя | r=0,36 | СП30 – Могу позиционироваться, менять свой статус за счет объектов, субъектов, действий | r=0,40 |
| СП76 – Представление о своих желаниях | r=0,35 | СП42 – Мать как откликающаяся | r=0,40 |
| СП25 – Могу управлять другим за счет приведения аргументов | r=0,31 | СП92 – Поведение другого может влиять на мою эмоцию | r=0,39 |
| СП29 – Могу придавать социальную значимость своим действиям | r=0,31 | СП29 – Могу придавать социальную значимость своим действиям | r=0,37 |
| СП30 – Могу позиционироваться, менять свой статус за счет объектов, субъектов, действий | r=0,30 | СП23 – Могу влиять на эмоцию другого | r=0,35 |
| СП46 – Компетентность матери | r=0,27 | СП44 Мать как готовая к сотрудничеству | r=0,35 |
| СП33 – Могу прогнозировать ситуацию | r=0,26 | СП74 – Представление об эмоции другого | r=0,29 |
| СП75 – Представление о физическом состоянии другого | r=0,24 | СП75 – Представление о физическом состоянии другого | r=0,25 |
| СП109 – Представление о причине запрета | r=0, 24 | СП38 – Могу организовать совместное действие | r=0,25 |
| СП73 – Представление о своей эмоции | r=0,23 | СП27 – Могу инициативно организовать ситуацию | r=0,22 |
| СП110 – Для преодоления запрета нужны аргументы | r=0,22 | СП33 – Могу прогнозировать ситуацию | r=0,21 |
| СП108 – Представление о существовании запрета | r=0,21 | СП43 – Мать удовлетворяет потребности | r=0,20 |
| СП43 – Мать удовлетворяет потребности | r=0,20 | СП45 – Мать защищает ребенка | r=0,18 |
| СП23 – Могу влиять на эмоцию другого | r=0,18 | СП93 – Требуется контроль эмоций | r=0,18 |
| СП44 – Мать как готовая к сотрудничеству | r=0,18 | СП41 – Мать как социально значимый объект | r=0,17 |
| СП57 – Дети как значимые | r=0,18 | СП52 – Значимый взрослый как готовый к сотрудничеству | r=0,17 |
| СП58 – Другой ребенок как откликающийся | r=0,18 | СП108 – Представление о существовании запрета | r=0,17 |

Примечание: для данной выборки пороговые значения коэффициента корреляции составили: r=0,16 при p<0,05; r=0,21 при p<0,01.

Таким образом, как видно из таблицы, социальные представления, репрезентированные в речевой коммуникации, обнаруживают существенную разницу в их системных связях в социальном сознании мальчиков и девочек именно в аспекте гендерных различий.

Так, ключевое социальное представление «Могу управлять поведением другого» у мальчиков положительно взаимосвязано с представлениями о возможностях управления и прогноза развития ситуации, управления другим за счет информации, аргументации, влияния на эмоции, с семантикой значимости своих действий, позиционирования; сопряжено с образом матери как компетентной, удовлетворяющей потребности и готовой к сотрудничеству; с представлениями о детях как значимых и откликающихся, представлениями о своей эмоции, желаниях, о физическом состоянии другого, поведении партнера в его влиянии на эмоции ребенка и на ситуацию; представлениями о запрете, его причинах и возможности преодоления запрета.

У девочек представление «Могу управлять поведением другого» оказалось положительно взаимосвязанным с представлениями о влиянии на эмоции другого, влиянии за счет информации; организацией, управлением и прогнозом ситуации, позиционировании, социальной значимости своих действий, образом матери как значимой, удовлетворяющей потребности, откликающейся, готовой к сотрудничеству, защищающей, компетентной; представлениями о другом (его эмоции и физическом состоянии, влиянии поведения другого на ситуацию, эмоции ребенка), о необходимости контроля эмоций; о существовании запрета.

При этом для мальчиков значимыми субъектами являются дети и мать, однако центральная область социального сознания содержит минимальное число характеристик социальных партнеров, в отличие от семантики речи девочек. У мальчиков по сравнению с девочками обнаруживается большая выраженность представлений о запрете и необходимости преодолеть запреты. У девочек, в отличие от мальчиков, не

обнаруживается способа управления партнером за счет аргументации. Кроме того, у девочек, как видим, взаимосвязи ядерных социальных представлений теснее, чем у мальчиков.

Представленные данные позволяют утверждать, что социальный опыт детей в течение второго-третьего годов жизни детей приводит к формированию систем социального сознания как гендерноспецифичных.

Заключение. Продолжение исследования гендерных особенностей социального сознания в раннем детстве требует тонкой дифференциации этапов его формирования. В онтосоциогенетической динамике может быть усилено региональным либо кросс-культурным аспектом, в том числе в отношении факторов первичной (внутрисемейной) и в целом ранней гендерной социализации.

Полученные данные задают необходимость по-разному общаться с девочками и мальчиками, повышать гендерную компетентность родителей и педагогов раннего развития для целенаправленного формирования, коррекции и развития ранних социальных представлений детей. Это становится тем более важным в связи с актуализацией организации сети яслей в РФ и требованиями к психологической компетентности педагогов раннего развития.

Библиографический список

1. Авдеева Н. Коррекция нарушения образа себя в раннем возрасте // Дошкольное воспитание. 2003. № 3. С. 47–52.
2. Дусказиева Ж.Г. Особенности материнского отношения к соматически ослабленным мальчикам // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 145–148.
3. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 65–69.
4. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2000. 416 с.
5. Коатс Дж. Женщины, мужчины и язык // Гендер и язык / под ред. А.В. Кириллиной. М., 2005. С. 33–223.

6. Маланчук И.Г. Коммуникативные и коммуникативно-связанные потребности как фактор продуцирования речи (на материале детской речи) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2007. № 1. С. 82–89.
7. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009. 264 с.
8. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Изд-е 2-е, доп. Красноярск, 2013. 358 с.
9. Маланчук И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 236 с.
10. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2015. 304 с.
11. Перегудина В.А. Особенности гендерной социализации в детских возрастах // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2008. № 1. С. 177–187.
12. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 288 с.
13. Семенова Л.Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 23–31.
14. Столярчук Л.И. Теоретико-методологические аспекты воспитания: гендерное измерение // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. Волгоград: Перемена, 2004. С. 54–61.
15. Шурова Н.В. Некоторые аспекты гендерной социализации // Известия ТулГУ. Сер.: Психология. 2002. Вып. 2. Р. 180–185.
16. Bigler R., Hayes A.R., Hamilton V. The role of schools in the early socialization of gender differences. Martin C.L., topic ed. // Tremblay R.E., Boivin M., Peters R. De V., eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. 2013. P. 1–5. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Bigler-Hayes-HamiltonANGxp1.pdf>
17. Bigler R.S. The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom // Child Development. 1995. Vol. 66. P. 1072–1087.
18. Boisferon A.H., Dupierrix E., Quinn P.C., Løevenbruck H., Lewkowicz D.J., Lee K., Pascalis O. Perception of multisensory gender coherence in 6- and 9-month-old infants // Infancy. 2015. Vol. 20 (6). P. 661–674.
19. Bornstein M., Giusti Z., Leach D.B., Venuti P. Maternal reports of adaptive behaviours in young children: urban–rural and gender comparisons in Italy and United States // Infant and Child Development. 2005. Vol. 14 (4). P. 403–424. DOI: 10.1002/icd.414
20. Escudero P., Robbins R., Johnson S. Sex-related preferences for real and doll faces versus real and toy objects in young infants and adults // Journal of Experimental Child Psychology. 2013. Vol. 116 (2). P. 367–379.
21. Ganesini G. Gender Identity. In C.L. Shehan (Ed.). The Encyclopedia of Family Studies. John Wiley & Sons, 2015. P. 928–933.
22. Greif E.V. Sex differences in parent-child conversation. The voices and words of women and men. Pergamon Press, Oxford. 1980. P. 253–258.
23. Karniol R. Israeli kindergarten children's gender constancy for others' counter-stereotypic toy play and appearance: the role of sibling gender and relative age // Infant and Child Development. 2009. Vol. 18 (1). P. 73–94. DOI: 10.1002/icd.592.
24. Kawai E., Takagai Sh., Takei N., Itoh H., Kanayama N., Tsuchiya K.J. Maternal postpartum depressive symptoms predict delay in non-verbal communication in 14-month-old infants. Infant Behavior and Development. 2017. Vol. 46. P. 33–45.
25. Langlois J., Downs A. Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children // Child development. 1980. Vol. 51. P. 1217–1247.

26. LeBarton E.S., Iverson J.M. Associations between gross motor and communicative development in at-risk infants // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 44. P. 59–67.
27. Lowe J.R., Coulombe P., Moss N.C., Rieger R.E., Aragón C., MacLean P.C., Caprihan A., Phillips J.P., Handal A.J. Maternal touch and infant affect in the Still Face Paradigm: A cross-cultural examination // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 44. P. 110–120.
28. Lytton H., Romney D. Parent's differential socialization of boys and girls: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1991. Vol. 109 (2). P. 267–296.
29. McHale S., Huston T. Men and women as parents: Sex role orientations, employment, and parental roles with infants // *Child Development*. 1984. Vol. 55. P. 1349–1361.
30. Miller D.I., Nolla K.M., Eagly A.H., Uttal D.H. The development of children's gender-science stereotypes: Meta-analysis of 5 decades of U.S. draw-a-scientist studies // *Child Development*. 2018. (in press). P. 1–13. DOI.org/10.1111/cdev.13039
31. Qu J., Leerkes E.M., King E.K. Preschoolers' distress and regulatory behaviors vary as a function of infant-mother attachment security // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 44. P. 144–147.
32. Plant E.A., Hide J.Sh., Keltner D., Devine P.G. The gender stereotyping of emotions // *Psychology of Woman Quarterly*. 2000. Vol. 24(1). P. 80–92.
33. Roger K.M., Rinaldi Ch.M., Howe N. Mothers' and Fathers' internal state language with their young children: An examination of gender differences during an emotions task // *Infant and Child Development*. 2012. Vol. 21 (6). P. 646–666. DOI: 10.1002/icd.1762
34. Schoppe-Sullivan S.J., Diener M.L., Mangelsdorf S.C., Brown G.L., McHale J.L., Frosch C.A. Attachment and sensitivity in family context: the roles of parent and infant gender // *Infant and Child Development*. 2006. Vol. 15 (4). P. 367–385. DOI: 10.1002/icd.449
35. Scola C., Holvoet C., Arciszewski T., Picard D. Further evidence for infants' preference for prosocial over antisocial behaviors // *Infancy*. 2015. Vol. 20. P. 684–692.
36. Serbin L.A., Poulin-Dubois D., Eichstedt J.A. Infants' responses to gender-inconsistent events // *Infancy*. 2002. Vol. 3(4). P. 531–542. DOI: 10.1207/s15327078in0304_07
37. Todd B.K., Barry J.A., Thommessen S.A.O. Preferences for "gender-typed" toys in boys and girls aged 9 to 32 months // *Infant and Child Development*. 2016. Vol. 26 (3). Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/icd.1986
38. Valla L., Wentzel-Larsen T., Smith L., Birkeland M., Slinning K. Association between maternal postnatal depressive symptoms and infants' communication skills: A longitudinal study // *Infant Behavior and Development*. 2016. Vol. 45. P. 83–90.

GENDER PECULIARITIES OF SOCIAL CONSCIOUSNESS IN EARLY CHILDHOOD (BASED ON ANALYSIS OF SPEECH)

I.G. Malanchuk (Krasnoyarsk, Russia)

A.G. Zalevskaya (Minusinsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The development of social consciousness as an integral system of social images is a promising field of psychological research, including gender aspect are discussed. The behavior of adults targeted at children has some special features from the viewpoint of a child's gender formation starting from infant age. In early childhood this leads to gender self-identity of a child: children prefer gender-related toys and characteristics of appearance. There are data on how children perceive gender: by the age of two years, gender-related preferences of photo-images of individuals, voices, knowledge of gender-typical behavior and people's activity are identified, to a greater extent – in girls. However, most of the research concerning gender characteristics of children is unsystematic: usually only some specific aspects of the problem are investigated. Our goal was to obtain data on gender differences in the systems of social images of children – the emerging social consciousness, represented in the forms of speech and language.

Methods and research database. The study uses the method of content analysis in its modification which allows identifying social information that is contained implicitly and explicitly in speech. The method of expert evaluation allowed to create a consensual list of children's social images. Correlation analysis by the method of Ch. Spearman allowed revealing the structure of children's social consciousness in correlation with selected social ideas. Frequency analysis was used to identify the most common social images in the speech of both – boys and girls. Research database includes 320

statements of children aged from 1 to 3 years of age in situations of natural household and game communication, 160 of which belong to boys, 160 to girls.

Results. Based on speech and language, a repertoire of social images of boys and girls was defined, their typology was described, including images of themselves, a friend, relationship between communicative partners, parameters of the situation involving a child, third parties and significant objects of reality, levels of comprehension of images of themselves and the other: mental, emotional, intentional, behavioral including speech behavior. Distinctions were found in the structures of social consciousness, central and peripheral areas of social consciousness were identified in gender samples. In boys, 58 central social images form only direct correlations; in girls the system of 58 central social images reveals both direct and inverse correlations, this means that the social consciousness of girls, unlike the one typical of boys, can be characterized by mutually exclusive social images.

Thus qualitative peculiarities and structures of social image correlations allow to characterize social consciousness of children as gender-specific.

Conclusion. The results of the research based on systematic approach can be instrumental in the further advance of early childhood education technologies and aim at developing gender competence of parents and teachers to improve the quality of communication with children, correcting and developing early social images of their charges.

Keywords: *social consciousness, social images, language, speech, early childhood, gender, gender socialization, gender competence.*

References

1. Avdeyeva N. Correction of violations of the image of yourself at an early age // Pre-school Education, 2003. Vol. 3. 47–52.
2. Duskazieva Zh.G. Features of maternal attitude to somatically ill boys. Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2015. No. 1. P. 145–148.
3. Kagan V.E. Cognitive and emotional aspects of gender attitudes of 3–7-years old children // Voprosy Psichologii, 2002. No. 2. P. 65–69.
4. Kyle R. Child psychology: Secrets of the child's psyche. SPb.: Izd. Prime-Euro-Sign, 2000. 416 p.
5. Coats J. Women, men and language. / In: Gender and language / Ed. by A.V. Kirillina. M., Izd. Yazyki Slavyanskoi Kultury, 2005. P. 33–223.
6. Malanchuk I.G. Communicative and communicative-related needs as a factor of speech production (by the material of children's speech) // Bulletin KSPU named after V.P. Astafiev, 2007. No. 1. P. 82–89.

7. Malanchuk I.G. Speech as a psychic process. Krasnoyarsk. 2009. 264 p.
8. Malanchuk I.G. Speech as a psychic process. 2nd.ed Krasnoyarsk. 2013. 358 p.
9. Malanchuk I.G. Social consciousness and speech behavior in preschool age. Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafiev. 2014. 236 p.
10. Osorina M.V. The secret world of children in the space of the world of adults. SPb.: Izd. Peter, 2015. 304 p.
11. Peregudina V.A. Peculiarities of gender socialization in children's ages // Izvestiya of the Tula State University. Humanities, 2008. No. 1. P. 177–187.
12. Repina T. A. The problem of gender-role socialization of children. M., Izd. MPSI, Voronezh, Izd. MODEK, 2004. 288 p.
13. Semenova L.E. Gender analysis of strategy and tactics of claims in children of preschool age // Voprosy Psichologii, 2002. No. 6. P. 23–31.
14. Stolyarchuk L.I. Theoretical and methodological aspects of education: gender dimension // Theoretical and methodological problems of modern education / Ed. by N.K. Sergeeva, N.M. Borytko. Volgograd. 2004. P. 54–61.
15. Shurova N.B. Some aspects of gender socialization. Izvestiya, Tula State Univ. Psychology. 2002. No. 2. P. 180–185.
16. Bigler R., Hayes A.R., Hamilton V.). The role of schools in the early socialization of gender differences. Martin CL, topic ed. In: Tremblay R.E., Boivin M., Peters R. De V., eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 2013. P. 1–5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Bigler-Hayes-HamiltonANGxp1.pdf>
17. Bigler R.S. The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. Child Development. 1995. No. 66. P. 1072–1087.
18. Boisferon A.H., Dupierrix E., Quinn P.C., Loevenbruck H., Lewkowicz D.J., Lee K., Pascalis O.. Perception of multisensory gender coherence in 6- and 9-month-old infants. *Infancy*, 2015. No. 20 (6). P. 661–674.
19. Bornstein M., Giusti Z., Leach D.B., Venuti P. Maternal reports of adaptive behaviours in young children: urban–rural and gender comparisons in Italy and United States // *Infant and Child Development*, 2005. No. 14(4). P. 403–424. DOI: 10.1002/icd.414
20. Escudero P., Robbins R., Johnson S. Sex-related preferences for real and doll faces versus real and toy objects in young infants and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2013. No. 116 (2). P. 367–379.
21. Ganesini G. Gender Identity. In C.L. Shehan (Ed.). *The Encyclopedia of Family Studies*. John Wiley & Sons, 2015. P. 928–933.
22. Greif E.V. Sex differences in parent-child conversation. *The voices and words of women and men*. Pergamon Press, Oxford, 1980. P. 253–258.
23. Karniol R. Israeli kindergarten children's gender constancy for others' counter-stereotypic toy play and appearance: the role of sibling gender and relative age // *Infant and Child Development*, 2009. No. 18 (1). P. 73–94. DOI: 10.1002/icd.592
24. Kawai E., Takagai Sh., Takei N., Itoh H., Kanayama N., Tsuchiya K.J. Maternal postpartum depressive symptoms predict delay in non-verbal communication in 14-month-old infants. *Infant Behavior and Development*. 2017. No. 46. P. 33–45.
25. Langlois J., Downs A. Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviors in young children // *Child development*, 1980. No. 51. P. 1217–1247.
26. LeBarton E.S., Iverson J.M. Associations between gross motor and communicative development in at-risk infants // *Infant Behavior and Development*, 2016. No. 44. P. 59–67.
27. Lowe J.R., Coulombe P., Moss N.C., Rieger R.E., Aragón C., MacLean P.C., Caprihan A., Phillips J.P., Handal A.J. Maternal touch and infant affect in the Still Face Paradigm: A cross-cultural examination // *Infant Behavior and Development*. 2016. No. 44. P. 110–120.

28. Lytton H., Romney D. Parent's differential socialization of boys and girls: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*, 1991. No. 109 (2). P. 267–296.
29. McHale S., Huston T. Men and women as parents: Sex role orientations, employment, and parental roles with infants. *Child Development*, 1984. No. 55. P. 1349–1361.
30. Miller D.I., Nolla K.M., Eagly A.H., Uttal D.H. The development of children's gender-science stereotypes: Meta-analysis of 5 decades of U.S. draw-a-scientist studies // *Child Development*, in press, 2018. P. 1–13. DOI.org/10.1111/cdev.13039
31. Qu J., Leerkes E.M., King E.K. Preschoolers' distress and regulatory behaviors vary as a function of infant–mother attachment security // *Infant Behavior and Development*. 2016. No. 44. P. 144–147.
32. Plant E.A., Hide J.Sh., Keltner D., Devine P.G. The gender stereotyping of emotions // *Psychology of Woman Quarterly*. 2000. No. 24(1). P. 80–92.
33. Roger K.M., Rinaldi Ch.M., Howe N. Mothers' and Fathers' internal state language with their young children: An examination of gender differences during an emotions task // *Infant and Child Development*, 2012. No. 21(6), P. 646–666. DOI: 10.1002/icd.1762
34. Schoppe-Sullivan S.J., Diener M.L., Mangelsdorf S.C., Brown G.L., McHale J.L., Frosch C.A. Attachment and sensitivity in family context: the roles of parent and infant gender // *Infant and Child Development*, 2006. No. 15(4). P. 367–385. DOI: 10.1002/icd.449
35. Scola C., Holvoet C., Arciszewski T., Picard D. Further evidence for infants' preference for prosocial over antisocial behaviors. *Infancy*, 20, 684–692.
36. Serbin L.A., Poulin-Dubois D., Eichstedt J.A. (2002). Infants' responses to gender-inconsistent events // *Infancy*. 2015. No. 3(4). P. 531–542. DOI:10.1207/s15327078in0304_07
37. Todd B.K., Barry J.A., Thommessen S.A.O. Preferences for “gender-typed” toys in boys and girls aged 9 to 32 months // *Infant and Child Development*. 2016. No. 26 (3). Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). DOI: 10.1002/icd.1986
38. Valla L., Wentzel-Larsen T., Smith L., Birkeland M., Slinning K. Association between maternal postnatal depressive symptoms and infants' communication skills: A longitudinal study // *Infant Behavior and Development*, 2016. No. 45. P. 83–90.

УДК 159.944

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ИНВАЛИДОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.Т. Селезнева (Красноярск, Россия)

А.В. Грузинцев (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена рассмотрению проблемы социальной ответственности инвалидов как мотивационно-ценностного основания активной жизненной позиции, их самореализации и самоактуализации в профессиональной деятельности. Целью статьи является выявление содержания структурных компонентов социальной ответственности, взаимосвязи мотивационно-ценностной сферы и личностных качественных характеристик проявления социальной ответственности в профессиональной деятельности инвалидов. В статье представлен обзор литературы по проблеме развития социальной ответственности: философский, психологический аспекты, а также литература по проблеме активной жизненной позиции инвалидов.

Методологической основой исследования послужили концепция активной жизненной позиции, разрабатываемая в исследованиях С.Ф. Анисимовой, Л.М. Архангельского, И.С. Морозовой; концепция гуманитарных технологий социализации личности, разрабатываемая в исследованиях А.П. Гусевой; концепция технологии социализации инвалидов, разрабатываемая в исследованиях А.А. Артамоновой, В.М. Ивановой, А.Г. Красножон, И.М. Парамоновой, В.П. Пряденным; труды А. Маслоу, В. Франкла, Б.С. Братуся, затрагивающие мотивационно-ценностную сферу личности; работы И.В. Ивановой, М.В. Каргаловой, В.Г. Афанасьева, А.П. Буренко, А.И. Ореховского, исследующие социальную ответственность личности, социальную ответственность отражающую социальную деятельность во всех сферах жизни и проявляющуюся в различных отношениях, связанных, прежде всего, с удовлетворением потребностей субъекта, с его интересом.

В процессе проведения исследования использовались опросник «Мотивация к успеху» Т. Элерса, модифицирован А.В. Грузинцевым и направлен на из-

учение мотивации инвалидов к проявлению правовой компетентности; 16-факторный опросник Р. Кеттелла, направленный на выявление особенностей характера, склонностей и интересов личности; анкета А.В. Грузинцева об определении у инвалидов представления о праве. В заключение представлен анализ результатов исследования.

Результаты. На основе теоретического анализа проблемы социальной ответственности инвалидов в профессиональной деятельности выделено содержание компонентов социальной ответственности инвалидов, возможности развития в профессиональной деятельности, определен мотивационно-ценностный показатель социальной ответственности в профессиональной деятельности инвалидов. Полученные данные подтверждают положение гипотезы о наличии содержания структурных компонентов социальной ответственности, взаимосвязи мотивационно-ценностной сферы и личностных качественных характеристик проявления социальной ответственности в профессиональной деятельности инвалидов.

Заключение. В силу актуальности и практической значимости проблемы обозначена необходимость выявления и научного обоснования подходов, способствующих развитию социальной ответственности инвалидов в профессиональной деятельности.

Авторский вклад заключается в осуществлении теоретического анализа научной литературы, определении и обосновании методов исследования, обработке и анализе данных изучения мотивационной и ценностной сферы личности инвалидов, социально-правовых возможностей, ответственности в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальная ответственность, ценность, мотивация, мотивационно-ценностный показатель, самореализация, самоактуализация, инвалид, профессиональная деятельность.

Постановка проблемы. Сегодня у каждого человека имеется возможность выбора практически во всех сферах жизни: профессии, места жительства, партнеров, поли-

тических деятелей и т.п. Ответственность за этот выбор ложится только на личность. Сложившаяся социально-экономическая ситуация требует компетентного ответа на вопрос о сущности

социальной ответственности, ее принятии и реализации. Однако социальная ответственность инвалидов за свои слова, действия и поступки в профессиональной деятельности для нашего общества относительно новый и практически не исследованный феномен.

Методологической основой исследования послужили концепция активной жизненной позиции, разрабатываемая в исследованиях С.Ф. Анисимовой, Л.М. Архангельского, И.С. Морозовой; концепция гуманитарных технологий социализации личности, разрабатываемая в исследованиях А.П. Гусевой; концепция технологий социализации инвалидов, разрабатываемая в исследованиях А.А. Артамоновой, В.М. Ивановой, А.Г. Красножон, И.М. Парамоновой; труды А. Маслоу, В. Франкла, Б.С. Братуся, затрагивающие мотивационно-ценностную сферу личности; работы И.В. Ивановой, М.В. Каргаловой, В.Г. Афанасьева, А.П. Буренко, А.И. Ореховского, исследующие социальную ответственность личности, социальную ответственность отражающие социальную деятельность во всех сферах жизни и проявляющуюся в различных отношениях, связанных, прежде всего, с удовлетворением потребностей субъекта, с его интересом.

В процессе проведения исследования использовались опросник «Мотивация к успеху» Т. Элерса, модифицирован А.В. Грузинцевым и направлен на изучение мотивации инвалидов к проявлению правовой компетентности; 16-факторный опросник Р. Кеттелла, направленный на выявление особенностей характера, склонностей и интересов личности; анкета А.В. Грузинцева об определении у инвалидов представления о праве.

Обзор научной литературы проведен на основе теоретического анализа научной литературы, нами выделены основные аспекты социальной ответственности.

Г. Гегель в рассуждениях об ответственности и свободе подчеркивает, что свобода характеризует волю. Воля стремится проявить себя, реализовать цель. «Деятельностное обнаружение воли в этой свободе есть поступок», воля признает себя ответственной только за то, о чем она знала и чего хотела. Для него важно показать,

что на уровне нравственности личность не только существует для себя, заботится о себе, но вместе с тем и обусловлена целым, в рамках которого она только и существует – и в этом смысле существует в своей всеобщности [Ажимов, 2007].

По мнению Л. Фейербаха, ответственность понимается как отношения индивидов. «Обязанности в отношении к себе только тогда имеют моральный смысл и ценность, когда они признаются косвенными обязанностями по отношению к самому себе только потому, что у меня есть обязанности по отношению к другим – к семье, к общине, к народу, к родине» [Иванова, 2011]. Проблему ответственности в свое время поднимал Эрих Фромм, связывающий известный феномен «бегства от свободы» именно с бременем ответственности. Ж.П. Сартр связывает ответственность человека со свободным выбором, благодаря которому он становится тем, кто он есть. Отсюда вытекает полная ответственность человека за свою сущность – ответственность, которую он чувствует одновременно со страхом утратить эту сущность. Таким образом, свобода – это то, что не позволяет уклониться человеку от возлагаемой на него ответственности [Иванова, Красножон, 2012].

В словаре Т.Ф. Ефремовой ответственность толкуется как возлагаемое на кого-либо или взятое кем-либо обязательство отчитываться в каких-либо своих действиях и принять на себя вину за возможные их последствия [Ефремова, 2000]. В рамках социологического подхода социальная ответственность исследуется с целью понять динамику межличностных отношений внутри социальной общности, группы.

Так, О. Конт в работах по изучению общества полагал, что высшие классы общества должны проникнуться чувством долга и ответственности, соответствующими их положению в обществе, и поддерживать в обществе социальную гармонию.

По мнению М. Вебера, социальная ответственность должна рассматриваться в контексте целенаправленных и мотивированных действий субъектов социальных отношений. Исходя из его позиции, «физиология» социальных систем состоит из мотивации поступков членов

данных систем, а также постановки целей, выбора и средств их достижения.

Э. Гидденс делает акцент на самоконтроле как средстве обеспечения ожидаемого для окружающих людей поведения.

По мнению А.А. Артамоновой, ответственность личности имеет социальную природу, предопределенную как общественным характером отношений, так и особенностями личности, ее местом в системе этих отношений [Артамонова, 2010]. И.В. Иванова отмечает, что социальная ответственность никогда не бывает безличной, она всегда предполагает конкретного носителя, субъекта. Субъект деятельности есть одновременно и субъект ответственности [Иванова, 2011].

В психологии ответственность рассматривается как важнейшая характеристика личности, которая отличает социально зрелую личность от личности социально незрелой [Иванова, Красножон, 2012].

В нашем понимании социальная ответственность может быть представлена как склонность человека вести себя с учетом интересов, мнений других людей и социального целого, придерживаться принятых норм, образцов поведения и исполнять ролевые обязанности в соответствии с предписанными статусами.

Наиболее полно и целостно феномен ответственности изучался в экзистенциальной психологии В. Франкла, который рассматривал ответственность как один из способов человеческого существования наряду со свободой и духовностью. С ответственностью связана не только сущность бытия зрелой личности, но также успешность и способы ее самоактуализации [Франкл, 1999].

По мнению И.В. Ивановой, социальная ответственность является важнейшей характеристикой личности, проявляющейся во всех сферах жизнедеятельности индивида, выступает критерием оценки его взаимоотношений и взаимодействия с другими членами социума и занимает определенно место в системе жизненных ценностей человека.

По мнению Б.С. Братуся, ценности личности образуют систему ценностных ориентаций, то есть систему важнейших ее качеств, они со-

ставляют основу сознания и поведения личности, обуславливают ее развитие и формирование. Развитие системы ценностных ориентаций личности подчиняется определенным закономерностям, определяется сложным комплексом внутренних и внешних факторов [Братусь, 2000].

Мы считаем, что мотивация как фактор успешности профессиональной деятельности – результативность жизни или удовлетворенность самореализацией.

Мотивирующие факторы можно разделить на три относительно самостоятельных класса: а) потребности и инстинкты как источники активности; б) мотивы как причины, определяющие выбор определенных актов поведения; в) эмоции, субъективные переживания, установки как механизмы регуляции динамики поведения [Братусь, 1988].

Выделяют несколько уровней мотивации. Так, Б.С. Братусь выделяет три уровня.

1. Личностный (личностно-смысловой) – как производство смысловых ориентаций, определение общего смысла жизни, отношения к себе и другим людям, понимание своей человеческой сущности и назначения.

2. Индивидуально-исполнительский (индивидуально-психологический уровень реализации) – как направленность на нахождение и способы реализации смысловых образований в конкретных сложившихся условиях («здесь и теперь»).

3. Психофизиологический – как выражение роли биологической, нейрофизиологической базы актуализации потребностей человека, характеризующий особенности строения и динамики функционирования психических процессов.

По мнению Б.С. Братуся, соотношение внутренних психологических факторов и факторов внешней среды определяет особенности развития личности, ценностей, ценностных ориентаций, мотивов взаимодействия, выделенная система способствует развитию социальной ответственности личности. Именно она определяет доминирование того или иного фактора в индивидуальной системе ценностей, формирует аналогичный тип личности с теми или иными лич-

ностными качествами, в которых проявляется степень социальной ответственности человека.

Являясь одним из центральных личностных образований зрелой личности, система ценностей и ценностных ориентаций представляет собой интегративное личностное образование, выражающееся в направленности личности на гуманистические идеи, раскрывающиеся через такие категории, как ответственность, достоинство, уважение, чувство долга, сочувствие, содействие, и характеризующееся переходом от эмоционально-положительной оценки к оценочному суждению, побуждающему активность человека по ее присвоению [Иванова, Красножон, 2012].

Таким образом, можно сказать, что социальная ответственность – это качество личности, обеспечивающее определенную диалектическую взаимосвязь между личностью и обществом, характеризующееся взаимными правами и обязанностями по соблюдению предписаний социальных норм, их выполнению, влекущее взаимное одобрение, поощрение, а в случаях безответственного поведения личности, не соответствующего предписаниям нормам, – обязанность претерпеть неблагоприятные последствия [Иванова, Красножон, 2012].

Инвалиды – особая социально защищенная государством в плане предоставления льгот и гарантий категория людей, имеющая ограничения в состоянии своего здоровья [Брюклен, 1934].

Мы считаем, что социальная ответственность является важным звеном в формировании и развитии личности инвалида. Личная ответственность инвалида подразумевает следование индивидуальным установкам, реализацию планов и стремлений. Инвалид сам определяет, за что он будет отвечать, в чем именно заключается его жизнь. Личная ответственность может выражаться также в том, что инвалид берет на себя определенную роль в социуме и ставит перед собой цель, значимую для него, которую собирается достичь в установленные сроки. В таком случае он несет личную ответственность за выполнение действий в установленные сроки по улучшению или развитию конкретной ситуации своей жизни.

По мнению И.В. Ивановой, социальная ответственность личности возникает тогда, когда ее поведение регулируется социальными ценностями. Мы считаем, что некоторым инвалидам не свойственно чувство социальной ответственности за свои слова, поступки и действия в профессиональной деятельности. В процессе развития социальной ответственности инвалидов необходимо учитывать уровень регуляции и социальной ценности инвалидов социальной ответственности в профессиональной деятельности.

Социальная ответственность инвалидов в профессиональной деятельности предполагает осознание своих действий и их последствий. Степень осознания принимаемых решений и степень контроля над последствиями при реализации этих решений обусловлены индивидуальными и личностными особенностями инвалидов. Результаты теоретического анализа и анализа проявления способностей инвалидов в профессиональной деятельности, проведенного нами в период 2013–2017 годов в рамках проекта «Точка опоры» для отдаленных районов Красноярского края» (проект реализовывался в соответствии с Распоряжением Президента Российской Федерации от 17.01.2014 № 11-рп и на основании Протокола № 3 от 27.10.2014 на грантовые средства, предоставленные Общероссийским общественным движением «Гражданское достоинство»), позволили выделить компоненты социальной ответственности: ценностно-смысловой компонент, включающий в себя: социальные ценности, смыслы профессиональной деятельности; когнитивный компонент, обеспечивающий: знания основ действующего законодательства и Конституции Российской Федерации, действия по принятию решения, осознанию своей социальной позиции в обществе, свои возможности, ресурсы и стратегии роста; волевой компонент, включающий в себя: саморегуляцию, самоконтроль, дисциплинированность, самореализацию; эмоционально-отношенческий компонент, включающий в себя: интересы, отношение к себе, отношение к другим людям, отношение к социуму, отношение к труду; компонент социального опыта, включающий в себя: опыт принятия решения, целеполагания,

коммуникации, умения преодолевать трудности, самостоятельно реализовывать принадлежащие инвалидам права и свободы на практике, пользоваться Интернетом и другими информационными системами, действовать в соответствии с социальными нормами.

Выделенные компоненты позволяют изучать социальную ответственность инвалидов как необходимость личности актуализировать мотивационно-ценностную сферу самореализации, саморазвития и самосовершенствования в профессиональной деятельности при соблюдении социальных норм, социального интереса к себе, обществу, жизни. Она отражает социальный характер взаимоотношений инвалидов с обществом, государством и со всеми окружающими людьми.

Не менее принципиальным при развитии социальной ответственности в реальных ситуациях является реализация возможности «практиковать» ситуации социальной ответственности в профессиональной деятельности, т.е. организовывать такие ситуации, которые содержат необходимые условия для проявления активной жизненной позиции социальной ответственности инвалидов.

Мы считаем, что активная жизненная позиция – это технология успешной социализации инвалида. Инвалид, обладающий активной жизненной позицией, концентрирует внимание не только на личных переживаниях, но и на глобальных проблемах, стремится помочь людям, которые его окружают. Правовая компетентность как интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях, способствует развитию социальной ответственности инвалидов, определяет их возможность и стремление соразмерить свое социальное поведение с правом и другими, действующими в обществе нормами.

Результаты. Исследование социальной ответственности инвалидов проводится на базе Красноярской региональной общественной организации по оказанию содействия гражданам в правовой и психологической помощи «ПРОТЕКЦИЯ» в городе Красноярске в период с 2013 г. по настоящее время. В исследовании

принимают участие 78 человек – инвалидов II и III группы с поражением опорно-двигательного аппарата в возрасте от 20 до 45 лет.

При анализе мотивационно-ценностной сферы инвалидов необходимо отметить, что на констатирующем этапе эмпирического исследования изучения мотивации к успеху инвалидов (по модифицированной методике «Мотивация к успеху» Т. Элерса) 57 % респондентов обладали средним уровнем мотивации к успеху, у 35 % респондентов был выявлен высокий уровень мотивации. И только 8 % респондентов имели низкий уровень мотивации к успеху.

В ходе проведения эмпирического исследования было выявлено, что большинство инвалидов имеют средний уровень мотивации к успеху. Низким уровнем мотивации обладает лишь незначительная часть инвалидов.

В процессе исследования по методике Р. Кеттелла, направленной на выявление особенностей характера, склонностей и интересов личности инвалидов, выявлены такие личностные характеристики, как: подозрительность, общительность, тревожность, беспечность, эмоциональная чувствительность, напряженность, моральная нормативность.

Из них наиболее сформированными являются такие личностные характеристики, как: подозрительность, общительность, тревожность, напряженность, беспечность, восприимчивость к новому, смелость в социальных контактах, дипломатичность. Менее сформированными являются интеллектуальность эмоциональная чувствительность и моральная нормативность, мечтательность.

В нашем исследовании использовался коэффициент корреляции Спирмена. В результате исследования выделены взаимосвязи личностных характеристик по методике Р. Кеттелла, входящих в компоненты социальной ответственности, параметры мотивации к успеху инвалидов: общительности и мотивации инвалидов ($r_s=0,68, p<0,008$); восприимчивости к новому и мотивации инвалидов ($r_s=0,65, p<0,007$); смелости в социальных контактах и мотивации к успеху ($r_s=0,67 p<0,002$).

Особенности характера / мотивации к успеху: А ($r_s = 0,68$ $p < 0,008$); В ($r_s = 0,53$ $p < 0,004$); С ($r_s = 0,51$ $p < 0,006$); Е ($r_s = 0,56$ $p < 0,003$); F ($r_s = 0,58$ $p < 0,006$); G ($r_s = 0,61$ $p < 0,007$); Н ($r_s = 0,51$ $p < 0,006$); I ($r_s = 0,57$ $p < 0,008$); L ($r_s = 0,66$ $p < 0,005$); M ($r_s = 0,54$ $p < 0,007$); N ($r_s = 0,66$ $p < 0,007$); O ($r_s = 0,59$ $p < 0,004$); Q1 ($r_s = 0,47$ $p < 0,003$); Q2 ($r_s = 0,49$ $p < 0,003$); Q3 ($r_s = 0,63$ $p < 0,005$); Q4 ($r_s = 0,52$ $p < 0,006$).

Наиболее значимыми являются факторы: общительность – А ($r_s = 0,68$ $p < 0,008$); подозрительность – L ($r_s = 0,66$ $p < 0,005$) дипломатичность – N ($r_s = 0,66$ $p < 0,007$). Среднезначимыми являются: самолюбие – Q3 ($r_s = 0,63$ $p < 0,005$) нормативность – G ($r_s = 0,61$ $p < 0,007$). Менее значимыми для инвалидов являются: интеллект – В ($r_s = 0,53$ $p < 0,004$); сила Я – С ($r_s = 0,51$ $p < 0,006$); доминантность – Е ($r_s = 0,56$ $p < 0,003$); экспрессивность – F ($r_s = 0,58$ $p < 0,006$); предприимчивость – Н ($r_s = 0,51$ $p < 0,006$); чувствительность – I ($r_s = 0,57$ $p < 0,008$); идеалистичность – М ($r_s = 0,54$ $p < 0,007$); чувство вины – О ($r_s = 0,59$ $p < 0,004$); информативность – Q1 ($r_s = 0,47$ $p < 0,003$); самостоятельность – Q2 ($r_s = 0,49$ $p < 0,003$); эгонапряженность – Q4 ($r_s = 0,52$ $p < 0,006$).

Таким образом, между личностными характеристиками, входящими в компоненты социальной ответственности, возникают взаимосвязи, которые представлены необходимостью инвалидов знать не только нормы действующего законодательства Российской Федерации, но и общепринятые в обществе нормы морали, осуществлять их реализацию как непосредственно, так путем оказания содействия другим лицам.

В соответствии с результатами эмпирического исследования (по анкете А.В. Грузинцева для изучения представления о праве инвалидов) в ходе определения развития компонентов социальной ответственности инвалидов 26 % респондентов имеют представление об основных разделах Конституции Российской Федерации.

Результаты исследований показали, что некоторые инвалиды имеют представление о праве, их поведение соответствует правовому, но не всегда соответствует их общественному поведению. Некоторые инвалиды не выражают активную жизненную позицию, они мало мотивированы к оказанию помощи другим людям. На

наш взгляд, это связано с недостаточной социализацией в социуме, а также с несформированностью в их сознании действующей в обществе нормы оказания помощи другим людям.

В нашем исследовании прослеживается связь между мотивацией успеха и показателями социальной ответственности инвалидов, имеется корреляционная связь между мотивацией достижения и личностными характеристиками социальной ответственности. Следовательно, мотивационно-ценностное содержание личности может являться показателем социальной ответственности инвалидов.

Заключение. В целом результаты исследования социальной ответственности инвалидов, полученные в период с 2013–2017 и в 2018 гг., доказывают, что система социальной ответственности отождествлена в сознании инвалидов с представлениями о праве (нормы закона) и другими действующими в обществе нормами (оказание помощи другим людям).

На основе корреляционного анализа выделены среднего значения корреляционные связи между мотивацией достижения успеха и личностными характеристиками, показателями социальной ответственности инвалидов, которые позволяют нам определить мотивационно-ценностный показатель социальной ответственности, что требует дополнительного изучения.

Библиографический список

1. Ажимов Ф.Е. Онтолого-метафизические проекты современной западноевропейской философии // Вопросы философии. 2007. № 9. С. 145–153.
2. Артамонова А.А. Социальная ответственность личности в современном обществе // Вектор науки ТГУ. 2010. № 3. С. 1–20.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. 301 с.
4. Братусь Б.С. Смысловая сфера личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / под ред. Л.В. Куликова. СПб.: Питер, 2000. 135 с.
5. Бюрклен К. Психология слепых / под ред. В.А. Гандера. СПб.: ГУПИ, 1934. 264 с.

6. Вебер М. Избранные произведения: сб. работ по социологии. М.: Прогресс, 1997. 496 с.
7. Гидденс Э. Устроение общества. Очерк теории структуризации. М.: Академический проспект, 2003. 136 с.
8. Гобозов И.А. Социальная философия. М.: Академический проспект, 2008. 73 с.
9. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Субъективный контроль в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №1 (35). С. 129–133.
10. Грузинцев А.В. Методика преподавания юридических дисциплин для молодых людей с ограниченными возможностями здоровья // Социально-экономические исследования, гуманитарные науки и юриспруденция: теория и практика. Новосибирск, 2015. С. 187–190.
11. Грузинцев А.В. Правовая компетентность молодых людей с ограниченными возможностями здоровья // Наука XXI века: теория, практика и перспективы. Уфа, 2015. С. 171–174.
12. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка // Толково-словообразовательный. М., 2000. 97 с.
13. Иванова И.В. К вопросу о подходах к изучению категории «социальная ответственность» // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4. С. 1–20.
14. Иванова В.М., Красножон А.Г. Социальная ответственность личности // Методология, теория и история социологии: сб. науч. ст. Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШЮФУ, 2012. С. 331–332.
15. Калитеевская Е.Р. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2003. 179 с.
16. Каргалова М.В. Политика социальной ответственности: субъекты и объекты // Социальная ответственность как фактор эффективного развития современного общества. М., 2002. С. 32–34.
17. Мыскин С.В. Особенности восприятия социальной жизни субъектами совместной профессиональной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 132–140.
18. Никольская А.В., Назаров А.Л. Психологическая оценка социальной интеграции и адаптации инвалидов в процессе их профессиональной ориентации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. Т. 5, № 5А. С. 151–164.
19. Парамонова И.М. Социальная ответственность как система // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2000. № 1. С. 16–18.
20. Подшивалов В.Н. Проблема формирования социально ответственного поведения в современной российской экономике // Вестник Самарского государственного университета. 2008. № 5 / 2 (64). С. 18–24.
21. Прокопович Г.Ю. Юридическая ответственность как межотраслевой (комплексный) институт в системе права // Закон и право. 2004. № 6. С. 26–29.
22. Реан А.А., Бордовская А.В., Розум С.И. Психология и педагогика / под ред. А.А. Реана. СПб.: Питер, 2003. 235 с.
23. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В. Динамика формирования жизнеспособности личности в вузе / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 116–121.
24. Селезнева Н.Т., Манойленко Е.В. Нравственная культура субъекта: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 265–281.
25. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М., 1899. 615 с.
26. Соловьев В.С. Спор о справедливости. М., 1999. 863 с.
27. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. М.: Прогресс, 1999. 228 с.
28. Jonas H.F. Das Princip Verantwortung. Versuch einer Ethics Technologische Zivilisation. Frankfurt/Main, 1979. 25 p.
29. Harris P.R. Managing Cultural Differences. Moran. Houston: Gulf Publishing Company, 1991. 454 p.
30. Shils E. The calling of sociology // Theories of society. Foundations of modern sociological theory. N.-Y.: Free Press, 1961. 626 p.d.

MOTIVATIONAL-VALUE INDICATOR OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN PEOPLE WITH DISABILITIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

N.T. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

A.V. Gruzintsev (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose: The article is devoted to the problem of social responsibility of disabled people as a motivational and value basis of active life position, their self-realization and self-actualization in professional activity. The purpose of the article is to identify the content of the structural components of social responsibility, the relationship of motivational and value sphere and personal qualitative characteristics of social responsibility in the professional activities of disabled people. The article presents a review of literature on the development of social responsibility: philosophical, psychological aspects, as well as literature on the problem of active life position of disabled people.

Methodological basis of the research is the concept of active-life position, developed in the studies of S.F. Anisimova, L.M. Arkhangelsky, I.S. Morozova; the concept of humanitarian technologies of personality-socialization, developed in the research of A.P. Guseva; the concept of technologies for socialization of disabled people contained in the research works of A.A. Artamonova, V.M. Ivanova, A.G. Krasnozhon, I.M. Paramonova, V.P. Pryadenny; the works of A. Maslow, V. Frankl, B.S., Bratus who investigated the value-motivational sphere of personality; works by V.M. Ivanova, M.V. Kargalova, V.G. Afanasyeva, A.P. Burenko, A.I. Orekhovsky who studied social responsibility of a person and revealed that social responsibility reflects social activity in all spheres of life and is manifested in various relations connected, first of all, with satisfaction of the needs of an individual and with his/her interests.

In the course of the study the authors used the questionnaire "Motivation for success" by T. Ehlers which was modified by A. V. Gruzintsev and applied in studying disabled people's motivation directed to acquiring legal competence; the questionnaire by A. V. Gruzintsev aimed at determining the assessment of social and legal skills

of persons with disabilities; the 16-factor questionnaire by R. Kettell which was made use of for identifying the peculiarities of the character, inclinations and interests of an individual; an inquiry form worked out by A. V. Gruzintsev to determine disabled people's ideas about law. In the conclusion the authors presented the analysis of the research results.

Results. On the basis of theoretical analysis of the problem of disabled people's social responsibility in their professional activity, the content of social responsibility components of disabled people, opportunities of the development in their professional activity were disclosed. The authors managed to determine the value-motivational indicator of these people's social responsibility reflected in their professional activity. The data obtained confirm the hypothesis about the existence of social responsibility structural components, the correlation of value-motivational sphere, on the one hand, and personal qualitative characteristics of social responsibility in the professional activities of disabled people, on the other.

Conclusion. Due to the topicality and practical significance of the problem, the necessity to identify and scientifically substantiate the approaches that contribute to the development of social responsibility of people with disabilities in their professional activities were highlighted in the research. The authors' contribution consists in carrying out theoretical analysis of scientific literature, defining and grounding the methods of research, processing and analyzing the data resulting from the studies of motivational and value-orientation spheres of disabled people's personal qualities, their social and legal possibilities, responsible attitude to professional occupation and work activity.

Keywords: *social responsibility, value, motivation, value-motivational indicator, self-realization, self-actualization, disabled person, professional activity.*

References

1. Azhimova F.E. Ontology-metaphysical projects of modern West European philosophy // Questions of philosophy. 2007. No. 9. P. 145–153.
2. Artamonova A.A. Social responsibility of the person in modern society // Vector of science, TSU. 2010. No. 3. P. 1–20.
3. Bratus B.S. the Anomalies of the individual. M., 1988. 301 c.

4. Bratus B. S. the Semantic sphere of the personality // *Personality Psychology in the works local psychologists* / ed. by L.V. Kulikov. SPb.: Peter, 2000. 135 p.
5. Byurklen K. *Psychology of the blind* / ed. V.A. Gander. SPb.: GOUPI, 1934. 264 p.
6. Weber M. *Selected works: collection of works on sociology*. M.: Ed. Progress, 1997. 496 p.
7. Giddens E. *Organization of a society. Essay on the theory of structuration*. M.: Publishing house Academic Avenue, 2003. 136 p.
8. Gobozov I.A. *Social philosophy*. M: Izd-vo Academic prospect, 2008. 73 p.
9. Gorskaya N.E., Glyzina V.E. Subjective control in the field of professional sphere as one of the fundamental needs of a personality // *Vestnik KSPU named after V.P. Astafiev*. 2016. No.1 (35). P. 129–133.
10. Gruzintsev A.V. *Methodology of teaching legal disciplines for young people with disabilities // Socio-economic research, humanitarian science and law: theory and practice*. Novosibirsk, 2015. P. 187–190.
11. Gruzintsev A.V. *Legal competence of young people with disability: article // Science of the twenty-first century: theory, practice and prospects*. Ufa, 2015. P. 171–174.
12. Efremova T.F. *New dictionary of the Russian language // Explanatory-derivational*. M., 2000. 97 p.
13. Ivanova I.V. *On the question of approaches to the study of the category «social responsibility» // Yaroslavl pedagogical Bulletin*. 2011. No. 4. P. 1–20.
14. Ivanov M.V., Krasnozhon G.A. *Social responsibility of personality // Methodology, theory and history of sociology: collection of scientific articles*. Rostov-na-Donu: Izd-vo sknts SHUFU, 2012. P. 331–332.
15. Kaliteyevskaya E. R. *Modern psychology of motivation* / by D.A. Leontiev. M.: Smysl, 2003. P. 179.
16. Kargalova M.V. *Social responsibility policy: subjects and objects // Social responsibility as a factor of effective development of modern society*. M., 2002. P. 32–34.
17. Myskin S.V. *Specific features of social life perception by subjects of joint professional activity // Vestnik KSPU named after V.P. Astafiev*. 2014. No. 4 (30). P. 132–140.
18. Nikolskaya A.V., Nazarov A.L. *Psychological assessment of social integration and adaptation of persons with disabilities in their professional life orientation // Psychology. Historical and critical reviews and modern research*. 2016. Volume 5. No. 5A. P. 151–164.
19. Paramonov I.M. *Social responsibility as a system // Humanitarian and social. economics*. 2000. No. 1. P. 16–18.
20. Podshivalov V.N. *The problem of forming social responsible behavior in modern Russian economy // Bulletin of Samara State University*. 2008. No. 5/2 (64). P. 18–24.
21. Prokopovich G.Yu. *Legal liability as interdisciplinary (complex) Institute in the system of law // Law*. 2004. No. 6. P. 26–29.
22. Rean A.A., Bordovskaya A.V., Rozum C.I. *Psychology and pedagogics* / edited by A.A. Reina. SPb.: Peter, 2003. 235 p.
23. Selezneva N.T., Rubinko N.V. *Dynamics of viability formation of an individual in higher school / Krasnoyar. Astafyev st. ped. un-ty. Krasnoyarsk*, 2015. P. 116–121.
24. Selezneva N.T., Manoylenko E.V. *Moral culture of the subject: monograph / Krasnoyar. Astafiev St. Ped. Univ. Krasnoyarsk*, 2016. P. 265–281.
25. Solovyov V.S. *The Justification of the good: moral philosophy*. M., 1999. 615 p.
26. Solovyov V.S. *The Dispute about justice*. M., 1999. 863 p.
27. Frankl W. *Man in search of sense: collection / Tr. from English. and German by D.A. Leontiev, M.P. Papush, E. Eydman*. M.: Progress, 1999. 228 p.
28. Jonas H.F. *Das Princip Verantwortung. Versuch einer Ethics Technologische Zivilisation*. Frankfurt/Main, 1979. 25 p.
29. Harris P.R. *Managing Cultural Differences*. Morran. Houston: Gulf Publishing Company. 1991. 454 p.
30. Shils E. *The calling of sociology // Theories of society. Foundations of modern sociological theory*. N.-Y.: Free Press, 1961. 626 p.

УДК 159.944

ВОЗМОЖНОСТИ И МЕХАНИЗМЫ КОМПЕНСАТОРНОГО РАЗВИТИЯ ЧАСТО БОЛЕЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Груздева (Красноярск, Россия)

Е.В. Улыбина (Красноярск, Россия)

О.М. Вербианова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В настоящее время в науке и практике возрастает интерес к вопросам укрепления здоровья детей, поскольку статистические источники указывают на ежегодный рост количества соматических заболеваний детского населения, отмечают высокий процент детей дошкольного возраста, относящихся к категории часто болеющих (ЧБД). Встает вопрос о необходимости повышения мотивации детей к ведению здорового образа жизни (ЗОЖ), поиска компенсаторных вариантов развития детей, в основу которых ложится волевая регуляция ребенка.

Цель статьи – изучить возможности и механизмы компенсаторного развития часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Методология исследования. Психосоматический подход, опирающийся на единство телесного и душевного в человеке (М. Якоби, Ф. Александер, Ф. Данбар); деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев).

Методы. Метод сбора эмпирических данных – анализ медицинских индивидуальных карт детей. Методики диагностики развития нравственно-волевых качеств личности детей старшего дошкольного возраста: «Не подглядывай» и «Закрась фигуры» [Ключникова, 2008]. Наблюдение за детьми – методика «Особенности проявления воли дошкольников» [Салмина, Филимонова, 2006]. Беседа, игровые ситуации, наблюдение [Новикова, 2009].

В исследовании приняли участие 73 часто болеющих и 73 здоровых ребенка старшего дошкольного возраста, 12 педагогов.

Результаты. Выявлены различия в уровнях развития волевых качеств, представлений о здоровье и ЗОЖ здоровых и часто болеющих детей. Так, у часто болеющих детей уровень самостоятельности ниже, преобладают средний уровень эмоционального и низкий уровень когнитивного, поведенческого компонентов представлений о здоровье и здоровом образе жизни. Выявлена связь между уровнями развития компонентов представлений о здоровье и ЗОЖ, волевыми качествами личности детей. Определено, что проявление эмоционального и поведенческого компонентов и уровень самостоятельности детей связаны.

Заключение. По сравнению со здоровыми сверстниками часто болеющие дети имеют меньшее упорство, более низкий уровень целеустремленности, самостоятельности, а также меньший объем знаний о здоровье и его факторах. Представления о здоровье и ЗОЖ часто болеющих старших дошкольников поверхностны, недостаточны, в связи с этим не могут обеспечить оздоровление в полной мере. Необходима комплексная работа в направлении поиска компенсаторных вариантов развития детей.

Ключевые слова: *часто болеющий ребенок, старший дошкольный возраст, соматическое здоровье, волевые качества личности, самостоятельность, целеустремленность, упорство, здоровье, здоровый образ жизни, реабилитация, компенсаторное развитие, ортобиоз.*

Постановка проблемы. В последние десятилетия можно констатировать снижение уровня соматического здоровья детей. По данным официального статистического издания Росстата 2017 г., заболеваемость детей в возрасте от 0 до 14 лет

увеличилась на 21 %. Часто и длительно болеющие дети составляют 70–75 % детского населения¹, являясь самой большой категорией детей, нуждающихся в комплексной

¹ Российский статистический ежегодник. 2017: стат. сб. / Росстат. М., 2017. 686 с.

медико-психолого-педагогической поддержке [Баранов, Щеплегина; 2000, Груздева, 2013; Доманецкая, 2013; Дубовик, 2006; Ковалевский, 2012; Штумф, 2012].

Несмотря на многочисленные исследования, сведений, касающихся формирования механизмов компенсаторного развития ЧБД, крайне мало. Ставится вопрос о необходимости профессиональной психологической помощи категории ЧБД, направленной непосредственно на снижение заболеваемости путем развития внутреннего стремления к преодолению болезни [Альбицкий, Баранов, 1986; Ковалевский, 2012]. Поскольку фактор собственной активности в ситуации болезни является одним из главных, то остается вопрос развития у ребенка волевых качеств, а также волевых компонентов деятельности и поведения в направлении применения идей ортобиоза на пути к выздоровлению.

Цель статьи – изучить возможности и механизмы компенсаторного развития часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Методология исследования. Психосоматический подход как метод исследования взаимодействия психических и соматических процессов, которые тесно связывают человека с окружающей средой (М. Якоби, Ф. Александер, Ф. Данбар). Данный принцип опирается на единство телесного и душевного компонентов человека [Фролова, 2003].

Деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Складывающиеся в деятельности отношения регулируются личностью с помощью сознания как высшего психического процесса. Сознание выступает как выражение отношения субъекта к миру и осуществляет три взаимообусловленных функции: регуляцию психических процессов, регуляцию отношений, регуляцию деятельности и в целом жизни субъекта [Рубинштейн, 1998].

Методы исследования. Метод сбора эмпирических данных: анализ медицинских индивидуальных карт детей старшего дошкольного возраста для оценки состояния здоровья.

Методики диагностики сформированности нравственно-волевых качеств личности детей старшего дошкольного возраста: эксперименты «Не подглядывай», «Закрась фигуры» [Ключникова, Чернявская, 2008]. Метод наблюдения за дошкольниками в процессе свободной деятельности – методика «Особенности проявления воли дошкольников» [Салмина, Филимонова, 2006]. Беседа, диагностические задания, проблемные и игровые ситуации, наблюдение за детьми. В основе – адаптированный диагностический комплекс И.М. Новиковой [Новикова, 2009]. Математическая обработка данных заключалась в использовании t-критерия Стьюдента для независимых выборок, коэффициента корреляции Спирмена, проводилась при помощи компьютерной статистической программы IBM SPSS Statistics 22. В исследовании приняли участие 146 детей старшего дошкольного возраста, в том числе 73 часто болеющих и 73 здоровых ребенка, 12 педагогов.

Обзор научной литературы. Большинство определений здоровья сводятся к тому, что оно является качественно специфическим, конкретным состоянием человека, которое обеспечивает нормальное течение физиологических процессов, способно обеспечить его оптимальную жизнедеятельность. Здоровье определяется соответствующими внутренними и внешними показателями – условиями, причинами, факторами [Яковлева, 1998; Иванюшкин, 1982; Петленко, 1996]. Особое внимание в направлении сохранения и укрепления здоровья уделяется категории часто болеющих детей. Критерием присвоения статуса «часто болеющий ребенок» является частота эпизодов острых респираторных заболеваний за год (4 и более ОРЗ для детей 5 лет, 3 и более – для детей 6 лет и старше) [Альбицкий, Баранов, 1986; Баранов, Щеплягина, 2000].

Несмотря на большое количество детей, относящихся к категории часто болеющих, и наличие связи параметров физического и психического здоровья, особенности часто болеющих детей в настоящее время имеют недоста-

точную освещенность в научно-практических исследованиях. Имеющиеся данные раскрывают в основном медико-физиологические аспекты проблемы ЧБД [Альбицкий, Баранов, 1986; Щеплягина, Баранов, 2000]. Встает вопрос о необходимости профессиональной психологической помощи данной категории детей.

При оценке здоровья необходимо учитывать адаптационные, реабилитационные возможности организма человека [Мастюкова, 1997]. Реабилитацию большинство ученых понимают как процесс. А.В. Гордеева пишет, что педагогическая реабилитация есть процесс и результат восстановления максимально доступной ребенку с его «особенностями» целостности, активной способности к самосуществлению [Гордеева, 2005]. Среди восстановительных механизмов реабилитации можно выделить компенсацию (преодоление реальных и воображаемых недостатков). Компенсаторный механизм поведения – активность, реализуемая в форме специфических приемов переработки информации, которые помогают преодолевать дефицитарность социальной ситуации развития.

Содержанием компенсаторного развития старших дошкольников, с нашей точки зрения, является расширение представлений детей о здоровье и здоровом образе жизни (ЗОЖ) на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Ученые, объектом исследований которых является проблема оздоровления детей, отмечают скудность представлений и проявлений принципов ЗОЖ детьми [Новикова, 2009]. Здоровый образ жизни – комплекс устойчивых, полезных для здоровья привычек. Основные составляющие ЗОЖ – рациональное питание, полноценный сон, соблюдение режима дня, гигиенических норм, отказ от вредных привычек, дозированные физические нагрузки, психологический комфорт [Климацкая, 2013].

Наряду с биологическим и социальным факторами, активность ребенка, определяемая волевым поведением, в ситуации соматической болезни является основополагающей

на пути к выздоровлению. Мотивационно-волевые процессы дают возможность упорядочить и направить данную активность на осуществление идей формирования здоровья и здорового образа жизни.

Формирование предпосылок к появлению произвольности психических процессов, а также начало становления волевых качеств личности происходит в период старшего дошкольного возраста. Рассматривая состав волевых качеств личности, можно встретить большое количество их вариантов и классификаций. Большинство авторов среди волевых качеств выделяют такие, как целеустремленность, настойчивость, решительность, выдержка, самостоятельность, смелость, стойкость, самообладание и инициативность [Высоцкий, 1979; Ильин, 2009; Калинин, 1989; Платонов, 1984].

Несмотря на то что волевая регуляция лежит в основе деятельности индивида, на данный момент в исследованиях нет четко установленной связи между волевыми качествами личности и развитием компенсаторных механизмов соматически больных детей. Рассмотрим эту связь.

Результаты исследования. Диагностика таких волевых качеств личности дошкольников, как целеустремленность и упорство, заключалась в двух экспериментах – «Не подглядывай» и «Закрась фигуры» [Ключникова, 2008]. В задании «Не подглядывай» фиксировалось время выполнения задания, а также количество совершенных подглядываний, приемы, помогающие проявлять волевые усилия, в задании «Раскрась фигуры», помимо количества закрасшенных геометрических фигур, отмечалось время, потраченное на выполнение задания. Распределение уровней развития вышеописанных волевых качеств у здоровых и часто болеющих старших дошкольников отражено в табл. 1.

В целом показатель низкого уровня развития упорства и целеустремленности в группе ЧБД выше на 46 %; показатель высокого уровня ниже на 23 % по сравнению с группой здоровых детей.

Таблица 1

Уровни развития упорства и целеустремленности здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста (по количеству человек)

Table 1

Levels of development of persistence and purposefulness in healthy and frequently ill children of senior preschool age (in the number of people)

| Уровень упорства и целеустремленности | Здоровые дети, количество | Часто болеющие дети, количество |
|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Низкий | 7 | 13 |
| Средний | 23 | 27 |
| Высокий | 43 | 33 |

Также при диагностике волевых качеств детей использовалась методика «Особенности проявления воли дошкольников» [Салмина, Филимонова, 2006]. Цель методики – определение уров-

ня развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста через наблюдение. Распределение уровней самостоятельности здоровых и часто болеющих детей отражены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни самостоятельности здоровых и часто болеющих детей старшего дошкольного возраста (по количеству человек)

Table 2

Levels of independence of healthy and frequently ill children of senior preschool age (in the number of people)

| Уровень самостоятельности | Здоровые дети, количество | Часто болеющие дети, количество |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Низкий | 7 | 17 |
| Средний | 40 | 41 |
| Высокий | 26 | 15 |

Преобладающим уровнем самостоятельности по итогам данного наблюдения у обеих категорий детей является средний уровень. Так, в группе часто болеющих детей средний уровень самостоятельности имеют 56 % детей. Показатель низкого уровня у ЧБД равен 23 %, что гораздо выше, чем у их здоровых сверстников (10 %), а высокий уровень имеют всего 21 % (о сравнении с 35 % здоровых детей). Таким образом, уровень развития самостоятельности и в целом изученных волевых качеств у часто болеющих детей ниже, чем у их здоровых сверстников.

В рамках исследования проведены диагностические задания и смоделированы проблемные ситуации, направленные на выявление у детей представлений о здоровом образе

жизни. Данные методик соотносятся с показателями и критериями анализа компонентов, выделенных Л.Г. Касьяновой: полнота, осознанность, обобщенность, системность – когнитивный компонент; инициативность, самостоятельность – поведенческий компонент. На основе показателей эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью, представленных Э.А. Малолетко [Малолетко, 2008], нами выделены критерии оценки эмоционального компонента представлений о здоровье и здоровом образе жизни дошкольников: устойчивость, экспрессивность, эмоциональный фон. В результате анализа данных получено следующее распределение детей по уровням представлений о здоровье и здоровом образе жизни (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительная характеристика уровней представлений о здоровье и здоровом образе жизни детей старшего дошкольного возраста (по количеству человек)

Table 3

Comparative characteristics of idea levels about health and healthy lifestyle in children of senior preschool age (in the number of people)

| Компонент представлений о здоровье и ЗОЖ | Уровень | Здоровые дети, количество | Часто болеющие дети, количество |
|--|--------------|---------------------------|---------------------------------|
| Когнитивный | Высокий | 10 | 4 |
| | Средний | 49 | 26 |
| | Низкий | 14 | 41 |
| | Очень низкий | - | 2 |
| Эмоциональный | Высокий | 25 | 11 |
| | Средний | 41 | 42 |
| | Низкий | 7 | 20 |
| | Очень низкий | - | - |
| Поведенческий | Высокий | 20 | 14 |
| | Средний | 24 | 22 |
| | Низкий | 28 | 34 |
| | Очень низкий | 1 | 3 |

С учетом представленных данных можно заключить, что в выборочной совокупности как здоровых, так и часто болеющих детей когнитивный компонент представлений о здоровье и здоровом образе жизни преимущественно имеет средний и низкий уровни. Среди часто болеющих детей средний уровень когнитивного компонента представлений о здоровье и здоровом образе жизни выявлен у 36 %, большинство же детей данной категории имеют низкий уровень – 56 %, выявлен очень низкий уровень когнитивного компонента (3 %). Высокий уровень когнитивного компонента выявлен только у 5 % часто болеющих детей.

Большинство как здоровых, так и часто болеющих детей имеют средний уровень эмоционального компонента представлений о здоровье и здоровом образе жизни (56 и 58 % соответственно). Высоким уровнем обладают 15 % часто болеющих детей (наряду с 34 % здоровых). Низкий уровень выявлен всего у 27 % ЧБД по сравнению с 10 % у здоровых дошкольников. Очень низкий уровень не был выявлен ни в одной из групп.

В группе здоровых, так же как и в группе часто болеющих детей, преобладает низкий уро-

вень поведенческого компонента, у 38 и 47 % детей соответственно. У 4 % ЧБД выявлен очень низкий уровень. Средний уровень имеют 30 % часто болеющих дошкольников. И высоким уровнем обладают всего 19 % часто болеющих детей наряду с 28 % здоровых детей.

Таким образом, в большинстве случаев у часто болеющих детей преобладают средний уровень эмоционального и низкий уровень когнитивного, поведенческого компонентов представлений о здоровье и здоровом образе жизни.

При помощи коэффициента корреляции Спирмена выявлена связь между компонентами представлений о здоровье и ЗОЖ и волевыми качествами личности здоровых и часто болеющих детей (табл. 4).

Обнаружена связь между следующими показателями. У здоровых детей проявление эмоционального и поведенческого компонентов представлений о здоровье и здоровом образе жизни связано с уровнем самостоятельности ребенка (99 % вероятности).

У часто болеющих детей выявлена зависимость когнитивного компонента представлений о здоровье и здоровом образе жизни

Таблица 4

Выявленные взаимосвязи компонентов представлений о здоровье и здоровом образе жизни и волевых качеств детей старшего дошкольного возраста (в процентах)

Table 4

Identified relationships of the components of health and healthy lifestyles notions and volition qualities of children of senior preschool age (in percentage)

| Компонент представления о здоровье и ЗОЖ | Упорство и целеустремленность | Самостоятельность |
|--|-------------------------------|-------------------|
| Здоровые дети | | |
| Когнитивный | - | - |
| Эмоциональный | - | 99 % |
| Поведенческий | - | 99 % |
| Часто болеющие дети | | |
| Когнитивный | 99 % | - |
| Эмоциональный | 95 % | 95 % |
| Поведенческий | 95 % | 99 % |

и таких волевых качеств, как упорство и целеустремленность, а также поведенческого компонента и проявляемой самостоятельности детей на уровне 99 % вероятности. На уровне 95 % вероятности обнаружена связь поведенческого компонента представлений детей о здоровье и здоровом образе жизни и упорства и целеустремленности, а также эмоционального компонента и всех исследуемых волевых качеств – упорства и целеустремленности, самостоятельности.

Таким образом, у здоровых и часто болеющих детей проявление эмоционального и поведенческого компонентов представлений о здоровье и ЗОЖ и уровень самостоятельности связаны.

По данным беседы и диагностических заданий, как здоровые, так и ЧБД редко осознают влияние фактора окружающей среды на здоровье. Выявлены недостаточность у детей опыта в проведении полезного для здоровья досуга, ориентированность на семейные традиции организации времяпрепровождения, а также недостаточная оценка возможности отдыха на свежем воздухе. При описании компонентов ЗОЖ дети в первую очередь называют правильное питание, также ими выделяются режим дня, физическая активность. У детей отмечается наличие элементарных понятий о категориях здоровое – не здоровое, полезное – не полезное.

У ЧБД в ходе проведения диагностических заданий были выявлены мотивы выздоровле-

ния, нежелания оказываться на месте больного. Большинство детей (36 здоровых и 35 % часто болеющих) понимают здоровье как противоположное болезни состояние. С психологически комфортным состоянием связывают здоровье только по 7 % здоровых и часто болеющих детей. К причинам заболеваний дети относят переохлаждение, отсутствие или ненадлежащее выполнение гигиенических норм, заражение различными микробами, отсутствие культуры питания, плохие экологические условия.

Суждения детей в области правильного питания достаточно разрозненные и бессистемные. Называются, как правило, только продукты растительного происхождения, молочные продукты. Часть детей к здоровой пище относят лекарства, а также синтетические витамины. При описании рациона питания дети часто ориентируются не на пользу, а на вкусовые качества продуктов, их энергетическую ценность. Не все опрошенные ЧБД имеют верное представление о важности дневного сна для детского здоровья. Способы лечения дети описывают исходя из собственного опыта, специфики перенесенных заболеваний. ЧБД по сравнению со здоровыми сверстниками имеют более скудные знания о причинах и обстоятельствах заболеваний и, соответственно, имеют слабое представление о потенциальных опасностях для собственного здоровья.

Заключение

1. По сравнению со здоровыми сверстниками ЧБД имеют меньшее упорство в выполнении статичного задания, требующего проявления воли: у них выше отвлекаемость, эмоциональная неустойчивость, проявления безынициативности, им сложнее преодолевать собственные импульсы и сдерживать свое поведение, регулируя его волей. Показатели высокого уровня упорства и целеустремленности ниже у ЧБД на 23 %, а количество детей, имеющих низкий уровень, выше среди ЧБД на 46 % по сравнению с их здоровыми сверстниками.

2. Уровень целеустремленности у ЧБД ниже, чем у здоровых детей. Они проявляют недостаточно усилий для получения результата, реже используют вспомогательные приемы, помогающие выполнить игровую задачу, имеют более низкий темп деятельности и концентрации внимания на выполнении задания, отличаются от здоровых сверстников более высокой утомляемостью. Существует различие между уровнем самостоятельности здоровых и часто болеющих детей. Так, высоким уровнем данного волевого качества обладают 35 % здоровых детей, наряду с 21 % часто болеющих, низкий же уровень имеют всего 10 % здоровых и 23 % часто болеющих дошкольников.

3. Выявлены различия в уровнях когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов представлений о здоровье и здоровом образе жизни у часто болеющих детей и их здоровых сверстников. Так, преобладающим уровнем когнитивного и поведенческого уровней представлений о здоровье и ЗОЖ у часто болеющих детей является низкий, и только эмоционального компонента – средний.

4. В целом ЧБД не имеют достаточных знаний о значимости природы как о важном условии поддержания и укрепления здоровья. У большинства детей наблюдается отсутствие необходимого запаса представлений о значении для здоровья двигательной деятельности, сна, полноценного отдыха, сбалансированного питания, санитарно-гигиенических норм, состояния окружающей среды. Слабо сформированы

представления детей о поддержании здоровья с помощью закаливающих и профилактических мероприятий. ЧБД по сравнению со здоровыми сверстниками имеют более скудное представление о здоровье, его факторах, а также причинах и обстоятельствах заболеваний. Их высказывания, как правило, менее развернуты, вариативны, направлены на преодоление болезни, нежели на укрепление здоровья.

Полученные данные свидетельствуют о том, что представления детей по оздоровлению недостаточны, бессистемны, разрозненны, соответственно, не выполняются детьми в полной мере и не могут обеспечить оздоровление должным образом. Необходима комплексная работа в следующих направлениях:

– расширение представлений старших дошкольников о здоровье и ЗОЖ на когнитивном и эмоциональном уровнях, развитие способности к установлению причинно-следственных связей между здоровьем и образом жизни, выработка позитивного отношения к собственному здоровью;

– развитие у детей потребности в ЗОЖ, инициативности и самостоятельности в осуществлении здоровьесберегающих мероприятий, формирование установок на укрепление здоровья, профилактика негативного поведения;

– развитие волевых качеств личности часто болеющих дошкольников с целью повышения эффективности выработки у детей компенсаторных механизмов;

– разработка системы мотивационно-побудительных действий в отношении формирования у детей здоровых привычек и в целом ортобиоза со стороны взрослых.

Библиографический список

1. Альбицкий В.Ю., Баранов А.А. Часто болеющие дети. Клинико-социальные аспекты. Пути оздоровления. Пермь, 2006. 86 с.
2. Баранов А.А., Щеплягина Л.А. Здоровье детей на пороге XXI века: пути решения проблемы [Электронный ресурс] // Русский медицинский журнал: электрон. научн. журн. 2000. № 18. URL: <https://www.rmj.ru/articles/>

- pediatriya/Zdorovye_detey_na_poroge_XXI_veka_putiresheniya_problemy/ (дата обращения: 19.06.2012).
3. Близнюк А.И. Здоровый образ жизни и здоровье: современное состояние проблемы // Медицинские новости. 2014. № 4 (235). С. 31–33.
 4. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: учеб. пособие. Челябинск: Челяб. ГПИ, 1979. 69 с.
 5. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика: учеб. пособие. М.: Академический проект, 2005. 317 с.
 6. Груздева О.В. Методология и направления развития соматически больных детей дошкольного возраста в процессе становления их характера: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2-е изд., испр. и доп. Красноярск, 2013. 164 с.
 7. Доманецкая Л.В. Родители и часто болеющий ребенок: общение в контексте психосоматического подхода / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 304 с.
 8. Дубовик Е.Ю. Особенности проявления тревожности в детско-родительских отношениях с часто болеющим ребенком дошкольного возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 134–140.
 9. Иванюшкин А.Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека // Валеология. 1982. № 1. С. 49–58; № 4. С. 29–33.
 10. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с. (Мастера психологии).
 11. Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психологический журнал / ред. А.В. Брушлинский, В.С. Шустиков, Л.И. Анцыферова. 1989. Т. 10, № 2. С. 46–56.
 12. Климацкая Л.Г. Основы социальной медицины: учеб.-метод. пособие для студентов высш. учеб. завед. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 196 с.
 13. Ключникова Е.А., Чернявская Е.А. Методика диагностики сформированности нравственно-волевых качеств личности детей старшего дошкольного возраста: [опыт. эксперим. разработки] // Методист. 2008. № 5. С. 57–61.
 14. Ковалевский В.А. Психология семьи и больной ребенок: метод. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 84 с.
 15. Лаврентьева З.И. Антроподинамическая концепция реабилитации: монография. Новосибирск: Светлица, 2008. 396 с.
 16. Малолетко Э.А. Компоненты и критерии ценностного отношения подростка к здоровью // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2008. Вып. 17, № 29. С. 66–71.
 17. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии). М.: ВЛАДОС, 1997. 304 с.
 18. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 96 с.
 19. Петленко В.П. Валеология человека: здоровье – любовь – красота. СПб.: PETROC, 1996. Т. 1: Валеология и мудрость здоровья. 304 с. (Валеология человека).
 20. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. Изд. 2-е, расшир. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
 21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998. 688 с.
 22. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. М.: МГППУ, 2006. 215 с.
 23. Федорова Е.В., Груздева О.В. Развитие произвольности памяти детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в зависимости от их состояния здоровья. Введение в проблему // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка: сб. ст. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 381–385.

24. Фролова Ю.Г. Психосоматика и психология здоровья: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: ЕГУ, 2003. 172 с.
25. Штумф В.О. Роль когнитивной способности в формировании ортобиоза у часто болеющих старших дошкольников [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. № 4 (15). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer05.php/ (дата обращения: 12.03.2014).
26. Яковлева Н.В. Анализ подходов к изучению здоровья в психологии // Психология и практика: ежегодник Российского психологического общества. Ярославль, 1998. Т. 4, вып. 2.
27. Factors of Ill Health, Whitehall II Study, HSE, Suffolk Wilding, C and Palmer. S (2006) Zero to Hero, Hodder Arnold, London.
28. Heckhausen H., Kuhl J. From wishes to action. The dead ends and short cuts on the long way to action // Goal-directed behavior: psychological theory and research on action. Hillsdale, 1985.
29. Jacobs B., Prentice Dunn S., Rogers R. Understanding persistence: an interface of control theory and self-efficacy theory // Journal of Basic and Applied Social Psychology. 1984. Vol. 5 (4).
30. The psychosomatic assessment: strategies to improve clinical practice / volume editors G.A. Fava, N. Sonino, T.N. Wise. VIII. 246 p., 7 fig., 20 tab., online supplementary material, 2012.
31. Wofford J.C. Experimental analysis of a cognitive model of motivation // J.Psychol. London, 1990. Vol. 124, № 1. P. 87–101.

OPPORTUNITIES AND MECHANISMS FOR COMPENSATORY DEVELOPMENT OF FREQUENTLY SICK CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

O.V. Gruzdeva (Krasnoyarsk, Russia)

Ye.V. Ulybina (Krasnoyarsk, Russia)

O.M. Verbianova (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. At present, in science and practice, there is an increasing interest in strengthening children's health, since statistics show an annual increase in the number of somatic diseases among children, and a big number of them are pre-school children. So a question is brought up about the necessity to increase the motivation of children for a healthy way of life. The search for compensatory means to help frequently ill children to overcome their health problems should be based on developing volition powers in a child.

The purpose of the article is to study the opportunities and mechanisms of compensatory development for senior preschool children.

Methodology of the study. A psychosomatic approach, based on the unity of physical and psychic factors in man (M. Jacobi, F. Alexander, F. Dunbar), and on the activity approach (S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev).

Methods. The method of collecting of empirical data – that is the analysis of individual medical cards of children – is the basic approach. There are also diagnostic approaches for studying the development of moral and volitional powers in senior preschool children: “Don't spy” and “Paint out the figures” games [Klyuchnikova, 2008]; “Peculiarities of preschool children's volition manifestations (recommendations)” [Salmina, Filimonova, 2006]; “Discussions, game-playing situations, observations” [Novikova, 2009].

The research involved 73 frequently ill senior preschool children, 73 healthy children of senior preschool age and 12 educators.

Results. Differences were found in the levels of volition qualities development and in children's interpretation of the notions of health and a healthy way of life. Healthy senior preschool children enjoy better understanding of these notions, while frequently ill senior preschool children have a very vague idea about them. So, an average level of emotional and a low level of cognitive and behavioral aspects of development were demonstrated by frequently ill preschool children. A connection was found between the levels of understanding the ideas of health and a healthy way of life, on the one hand, and volition qualities of the children, on the other. It was found out that the manifestations of emotional and behavioral aspects and the level of self-sufficiency in children are closely connected.

The conclusion. In comparison with their healthy peers, frequently ill children are less persistent, have a low level of purposefulness and self-sufficiency, they also have a smaller volume of knowledge about health and its factors. The ideas of health and a healthy way of life children who frequently fall ill are superficial and insufficient. Because of this they fail to recover quickly and to a full extent. There is an urgent need for multi-aspect, profound work in search of proper compensatory approaches to children's healthy development.

Keywords: *frequently ill child, senior preschool age, somatic health, volition powers of a person, self-sufficiency, purposefulness, perseverance, health, healthy lifestyle, rehabilitation, compensatory development, orthobiosis.*

References

1. Albitsky V.Y., Baranov A.A. Frequently ill children. Clinical and social aspects. Ways of recovery. Perm, 2006. 86 p.
2. Baranov A.A., Shcheplyagina L.A. Children's health on the threshold of the XXI century: ways to solve the problem [Electronic resource] // Russian medical journal: electron. scientific journal. 2000. No. 18. URL: https://www.rmj.ru/articles/pediatrics/Zdorovye_detey_na_poroze_XXI_veka_puti_resheniya_problemy/ (date of the request: 19.06.2012).
3. Bliznyuk A.I. Healthy lifestyle and health: the current state of the problem // Medical News. 2014. No. 4 (235). P. 31–33.
4. Vysotsky A.I. Volitional activity of schoolchildren and methods of studying it: Proc. allowance. Chelyabinsk: Chelyabinsk. GPI, 1979. 69 p.
5. Gordeeva A.V. Rehabilitation pedagogy: Textbook. M.: Academic Project, 2005. 317 p.

6. Gruzdeva O.V. Methodology and directions for development of somatically sick children of preschool age in the process of formation of their character: monograph / Krasnoyarsk. state. ped. un-ty named after V.P. Astafiev. 2 nd ed., Rev. and additional. Krasnoyarsk, 2013. 164 p.
7. Domanetsky L.V. Parents and a frequently ill child: communication in the context of a psychosomatic approach / Krasnoyarsk. state. ped. un-ty named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2013. 304 p.
8. Dubovik E.Y. Features of anxiety manifestation in child-parent relationships in families with a frequently sick child of preschool age // Vestnik of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. 2006. No. 1. P. 134–140.
9. Ivanyushkin A.Y. «Health» and «disease» in the system of value orientations of man // Valeology, 1982. No. 1. P. 49–58; No. 4. P. 29–33.
10. Ilyin E.P. Psychology of the will. 2 nd ed. St. Petersburg: Peter, 2009. 368 p. (Masters of Psychology).
11. Kalin V.K. On the Ways of Building the Theory of the Will // Psikhologicheskii zhurnal / ed. A.V. Brushlinsky, V.S. Shustikov, L.I. Antsyferov. 1989. T. 10, No. 2. P. 46–56.
12. Klimatskaya L.G. Fundamentals of Social Medicine: Teaching-methodological manual for students of higher educational institutions / Krasnoyarsk. state. ped. un-ty named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2013. 196 p.
13. Klyuchnikova E.A., Chernyavskaya E.A. Methods of diagnosing the formation of the moral and strong-will qualities of the personality of senior preschool age children: [experience. experiment. development] // Methodist, 2008. No. 5. P. 57–61.
14. Kovalevsky V.A. Psychology of the family and a sick child: a methodical manual / Krasnoyarsk. state. ped. un-ty named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, 2012. 84 p.
15. Lavrentieva Z.I. Anthropodynamic concept of rehabilitation: monograph. Novosibirsk: Svetlitsa, 2008. 396 p.
16. Maloletko E.A. Components and criteria of the teenager's value attitude to health // Bulletin of South Ural State University. Series: education, health, physical culture. 2008. Is. 17, No. 29. P. 66–71.
17. Mastjukova E.M. Medical pedagogy (early and preschool age: Advice to teachers and parents on the preparation for teaching children with special problems in development). Moscow: Humanité. ed. Center VLADOS, 1997. 304 p.
18. Novikova I.M. Formation of ideas about a healthy lifestyle in preschool children. For work with children of 5–7 years of age. M.: Mosaic-Synthes, 2009. 96 p.
19. Petlenko V.P. Valeology of man: health – love – beauty. SPb.: PETROC, 1996. T. 1: Valeology and wisdom of health. 304 p. (Valeology of man).
20. Platonov K.K. A brief dictionary of the system of psychological concepts. Edition 2, ext. Moscow: Higher School, 1984. 174 p.
21. Rubinshtein S.L. Foundations of General Psychology / SL Rubinshtein. St. Petersburg: Peter, 1998. 688 p.
22. Salmina N.G., Filimonova O.G. Psychological diagnostics of development of a young schoolboy. M.: Moscow State Ped. Un-ty, 2006. 215 p.
23. Fedorova E.V., Gruzdeva O.V. Development of randomness of memory in children of the senior preschool and primary school age depending on their state of health. Introduction to the problem // Psychological-medical and pedagogical support of a special child. Digest of articles / Krasnoyarsk. state. ped. un-ty named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2014. P. 381–385.
24. Frolova Y.G. Psychosomatics and psychology of health: revised and enlarged 2 nd ed., Minsk: YSU, 2003. 172 p.
25. Shtoumf V.O. The role of cognitive ability in the formation of orthobiosis in sickly older preschool children [Electronic resource] // Medical psychology in Russia: electron. sci. journal. 2012. No. 4 (15). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer05.php/ (date of circulation: 12.03.2014).

26. Yakovleva N.V. Analysis of approaches to the study of health in psychology // Psychology and practice. Year-book of the Russian Psychological Society. Yaroslavl. 1998. Vol. 4, is. 2.
27. Factors of Ill Health, Whitehall II Study, HSE, Suffolk Wilding, C and Palmer, S (2006) Zero to Hero, Hodder Arnold, London.
28. Heckhausen H., Kuhl J. From wishes to action. The dead ends and short cuts on the long way to action // Goal-directed behavior: psychological theory and research on action. Hillsdale, 1985.
29. Jacobs B., Prentice Dunn S., Rogers R. Understanding persistence: an interface of control theory and self-efficacy theory // Journal of Basic and Applied Social Psychology. 1984. Vol. 5 (4).
30. The psychosomatic assessment: strategies to improve clinical practice / volume editors, G.A. Fava, N. Sonino, T.N. Wise. VIII. 246 p., 7 fig., 20 tab., online supplementary material, 2012. ISBN 978-3-8055-9853-8
31. Wofford J.C. Experimental analysis of a cognitive model of motivation // J.Psychol. London, 1990. Vol. 124, No. 1. P. 87-101.

УДК 159.923.3

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ

Н.Т. Селезнева (Красноярск, Россия)

А.А. Белая (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме качественного содержания субъектности личности, механизмов развития и проявления, ее представления в сознании будущих психологов.

Цель статьи – представление результатов анализа научной литературы, позволяющих рассмотреть существенные характеристики, показатели субъектности личности и ее представление в сознании будущих психологов, обучающихся на 1 курсе университета.

Методологическую основу исследования составили труды о личности как субъекте жизнедеятельности, жизненного пути [Абульханова, 2014], анализ акмеологического становления Я-концепции личности в профессиональной деятельности [Агапов, 2009]; труды о толерантности к неопределенности у преподавателей и студентов [Корнилова, Смирнов, 2012; Санников, 2015], определяющие структурно-фундаментальную модель принятия личностью жизненных решений; о субъектности личности в отрочестве, которые позволили авторам выделить методологические подходы определения качественного содержания субъектности личности и ее показателей [Селезнева и др., 2015]. Основанием для выбора методов исследования явились понимание сложности структуры субъектности личности, многогран-

ности проявления и многомерности ее показателей, использование принципов системного и субъектно-развивающего подходов.

Результаты исследования позволяют углубить представление о качественном содержании, механизмах развития и проявления субъектности личности, подтвердить тот факт, что данное интегративное свойство личности не представлено в сознании будущих психологов как необходимое, качественное профессиональное новообразование, позволяющее оптимальными способами осуществлять учебно-профессиональную и профессиональную деятельность.

Заключение. Актуальность и практическая значимость проблемы субъектности личности будущих психологов, представленная в ФГОС ВО, в анализе результатов проведенного исследования, обозначила необходимость дальнейшей разработки концептуальных, методологических подходов ее развития у будущих психологов в процессе организации и сопровождения их профессионально направленной учебной деятельности в вузе.

Ключевые слова: субъектность личности, будущие психологи, профессиональные представления, учебно-профессиональная деятельность, принятие решения, оптимальность, качественные характеристики личности.

Постановка проблемы. Психолог системы образования призван расширять и углублять систему предъявлений реальной действительности, самой личности, развивать потребности и способности личности принимать оптимальные решения самореализации в социуме. Свою деятельность он выполняет с учетом множества неявных причин и недостаточно структурированных факторов в условиях дефицита времени и значительных эмоциональных нагрузок. Наличие субъектности как качественной личностной характеристики позволит психологу преодолеть неопределенность деятельности, бо-

лее объективно прогнозировать, планировать и эффективнее организовывать профессиональную деятельность за счет изменения отношения к себе как деятелю, ответственного отношения к миру, другим людям. Субъектность является качественной характеристикой личности, которая позволяет сделать выбор оптимальных способов организации и выполнения деятельности, социального взаимодействия, саморазвития Я-концепции, сознания, личностных качеств. Проявление личности как субъекта осуществляется в определенных границах пространственно-временного конструкта ее активности. Границы конструкта обу-

словлены уровнем развития цивилизации, культуры общества, индивидуальных особенностей и ценностно-смысловой сферы личности.

Рассмотрим содержание и сущность пространственно-временного конструкта личности. Основой его является ценностно-временной континуум как система эмоциональных состояний, представлений, убеждений, норм, принципов, обеспечивающих одну из сторон (внешнее и время) целостности внешнего, внутреннего и времени в сознании личности. Целостность ценностно-временного континуума, с одной стороны, позиционирует личность как современного деятеля, актуализирующего себя в отношениях к миру, социуму, себе и своей деятельности, с другой – способствует развитию ценностей саморазвития, самоопределения траектории жизненного пути, что обеспечивает уникальность ее самоосуществления.

Центральным звеном данного континуума является Я-концепция, которая определяется и проявляется в поведении человека, эффективностью и оптимальностью взаимосвязи трех временных модальностей: «Я-прошлое», «Я-настоящее» и «Я-будущее». Временные модальности, как отмечает И.Х. Мирзиев, находятся в постоянном взаимооппонировании [Мирзиев, 2002]¹. Выбор новых смыслов «Я-будущее» осуществляется с меньшими энергетическими затратами при внутреннем диалоге «Я-будущее» (смыслов, представлений, целей), «Я-прошлое» (опыта) и «Я-настоящее» (готовности к достижению целей, смыслов). «Я-будущее» определяет «Я-настоящее» и оценивает проявления «Я-прошлое», их взаимосвязи обусловлены нервно-психическими особенностями человека. Я-концепция имеет нейроструктурную основу отражения человеком самого себя, которая проявляется в самоощущениях, самопредставлениях, эмоциональных состояниях, самоотношениях, содержащих множество характеристик (атрибутивных, ролевых, статусных психических), входящих в образ Я [Агапов, 2009].

Взаимосвязь ценностно-временного континуума и Я-концепции в пространственно-временном конструкте человека обеспечивает развитие основных личностных качеств, развитие личности, ее самоопределения и самоорганизации. Личность как некая мотивационная сущность, обоснованная ее составляющими отношениями: самоотношениями и отношениями к реальной действительности – выражается целостностью Я-концепции в трех ее временных модальностях, ценностно-временного континуума и обеспечивает сознательный, стратегический выбор способов развития себя самой и способов организации самоосуществления в различных жизненных ситуациях.

Успешности самоорганизации и самоосуществления личности в социуме способствует гармонизация соотношений между Я-концепцией и ценностно-временным континуумом. Значимой представляется такая степень гармонизации выделенных соотношений Я-концепции и ценностно-временного континуума, при которой личность выбирает оптимальный способ самоосуществления, что определяет ее как субъекта. В это время ценностно-временной континуум как индивидуальная композиция индивидуальных особенностей, ценностных качеств личности обеспечивает и экспертирует одновременно своевременность и эффективность проявления Я-концепции личности.

Понимая особую значимость гармонии во взаимосвязях Я-концепции и ценностно-временного континуума, мы предлагаем механизм гармонизации соотношений Я-концепции и ценностно-временного континуума определить как социальное мышление личности. К.А. Абульханова выделяет социальное мышление личности как психический, «личностный продукт», «функциональный орган» ее жизни, функциональный механизм сознания, который определяет функциональные возможности и ограничения сознания [Абульханова, 2014]. Социальное мышление является определителем существования активного проявления личности в каждом новом соотношении Я-концепции и ценностно-временного континуума. Именно социальное

¹ Мирзиев И.Х. Особенности саморегуляции отрицательных психических состояний в обыденной жизнедеятельности субъекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002.

мышление способствует выявлению и разрешению противоречий личности и реальной действительности. При помощи социального мышления, как указывает К.А. Абульханова, осуществляются определение, теоретизация способа жизни, регуляция смыслов, отношений, позиций, действий личности, обеспечение единства социального и индивидуального личности [Абульханова, 2013].

По результатам проведенных нами исследований выделено от 17 до 22 % личностей студенческого возраста, обладающих субъектной позицией самоорганизации и самоосуществления в социуме, которая объединяет три модальности Я-концепции и значимые для личности в данный момент требования реальной действительности, социума, трудовой деятельности, экологии жизнеобеспечения [Селезнева и др., 2016]. Это делает личность соизмеримой с собой и своим будущим, настоящим, прошлым ценностными координатами мира. Именно эта связь, как мы считаем, обеспечивает определенный уровень самоорганизации, достаточный для самореализации, и личность становится ответственной за свое развитие и активность в создании определенного типа социальных отношений, способов поведения [Селезнева, Измалкина, 2014].

Необходимо отметить факт наличия трудностей, противоречий в жизнедеятельности личности. Каждый раз, когда личность на своем жизненном пути сталкивается с противоречиями между реальными возможностями Я-концепции, социальными, экономическими, профессиональными неопределенностями, обнаруженными в ощущениях и представленными в ценностно-временном континууме, ей необходимо эти противоречия выделить, принять, осознать и разрешить оптимальными способами, изменяя себя согласно смыслам «Я-будущее», требованиям и ценностям социальной реальности. Такие противоречия возникают прежде всего между Я-концепцией личности и ее ценностно-временным континуумом как системы отношений и представлений ценностно-нормативного репертуара современного социума. Эти противоречия имеют конструктивный характер, и их решение обеспечивает своевременная саморе-

гуляция эмоционально-отношенческой системы личности при сохранении индивидуальности.

В исследовании Т.Ю. Тодышевой была выделена группа респондентов с высоким показателем саморегуляции, для которой характерными оказались низкие значения по нейротизму, личностной и ситуационной тревожности, высокий уровень регуляторной гибкости, позволяющие, ориентируясь на ситуацию, самооценку, высокий самоконтроль и веру в собственные ресурсы, использовать многокомпонентный комплекс копинг-стратегий. С помощью кластерного анализа были выделены устойчивые значимые взаимосвязи между нервно-психической устойчивостью, экстротверсией / интроверсией, ситуативной и личностной тревожностью, нейротизмом. С нейротизмом оказались связанными соответственно когнитивные, поведенческие и эмоциональные копинг-стратегии, возраст и стаж работы [Тодышева, 2016]. Однако при низких показателях саморегуляции эти противоречия для личности становятся неразрешимыми и принимают антагонистический характер из-за недостаточного уровня развития или некоторого сбоя в гармонизации соотношений эмоциональной, волевой и когнитивной подсистем, нарушении временного, темпороментального режима работы психики, уровня развития основных личностных характеристик, составляющих содержание Я-концепции.

С выполнением личностью преобразующих действий стали появляться исследования, в которых было обусловлено влияние личностных характеристик на осуществление и регуляцию ее поведения и деятельности. В исследовании А.А. Дьячук основные личностные характеристики, объединенные фактором «Общая активность, энергичность», позволяют выделить и оценить особенности организации студентами своей деятельности [Дьячук, 2015а]. Данные характеристики, как отмечает В.Д. Небылицын, обеспечивают эффективное освоение реальной действительности и самовыражение ее мощной стремительности действий и постоянным подъемом [Небылицын, 1976]. Этой потенцией, по мнению А.А. Дьячук, обладают такие личностные харак-

теристики, как настойчивость в выполнении заданий, критичное отношение к результатам, осуществление нескольких задач одновременно, обращение и анализ дополнительной информации, стремление преодолевать трудности, ответственность за результаты [Дьячук, 2015б]. Способности выходить за пределы ситуации, «трансцендировать» и быть собой с другими, как считает В.А. Петровский, выделяют личность, ее субъектность. Эти характеристики позволяют личности в процессе решения противоречий проявлять свободу и творчество, достигать оптимальности [Петровский, 1992]. В исследовании А.А. Дьячук при разрешении личностью противоречий между тремя временными модальностями Я-концепции подтверждается взаимосвязь личностных характеристик эмоционально-волевой, когнитивной подсистем и темпа проявления активности в планировании, структурировании и последовательности выполнения действий, обеспечивающих сосуществование и развитие личности в социуме [Дьячук, 2015]. Л.И. Анцыферова в качестве сущностных характеристик личности, актуализирующих ее активность, выделяет мудрость и ответственность [Анцыферова, 2006]. В качестве основной личностной характеристики А.И. Санников выделяет решимость как регуляторно-управленческий компонент, реализующей координацию взаимодействия личности со средой, отбор, актуализацию и управление ее ресурсами [Санников, 2015]. С.Л. Рубинштейн выделяет самостоятельность в качестве личностной характеристики, обеспечивающей проявление субъектной активности личности в самоорганизации, управлении деятельностью, преодолении трудностей, сотворении себя на жизненном пути [Рубинштейн, 2006].

В процессе исследования интегральной индивидуальности личности В.С. Мерлин выделяет индивидуальный стиль деятельности в качестве основного первичного показателя субъектности. Он выполняет не только системообразующую и развивающую функции, которые обеспечивают смыслообразующие новообразования, но и осознание личностного смысла деятельности и социальных ситуаций (Мерлин, 2005). Вы-

деляя великую роль переживаний при переоценке личностью ценностей, развитии психических образов В.Ф. Василюк отмечает необходимость осуществления рефлексии переживания эмоциональных состояний, в результате чего внимание личности переключается с образа Я на внутренний мир партнеров, т.е. с Я-концепции на ценностно-временной континуум. При этом ориентиром поведения личности становятся антиципация самоотношений, зарождение новых социальных отношений и способов деятельности [Василюк, 1997]. Формирование активной жизненной позиции личности И.С. Морозова связывает со стратегией смыслового содержания «Я-будущее», осознанностью, самостоятельностью, самоорганизацией, удовлетворенностью выбором [Морозова, Коломеец, 2013]. Кроме вышеназванных личностных характеристик, обеспечивающих оптимальность в принятии решений, О.К. Тихомиров выделяет еще уровень притязаний, суждения, интуицию, мотивы, а сам процесс принятия решений, как он считает, осуществляется двумя направлениями, двумя стратегиями выбора: стратегией смыслов поиска связей и стратегией обработки информации, где сущность первой заключается в центровке, а второй – в повторном выделении информации интеллектуального решения [Тихомиров, 1992]. Три цикла в принятии решения определяет В.А. Моляко, они заключаются в последовательности понимания условий задачи, формулировании проекта и прогнозировании решения. Стратегии насыщают содержанием мыслительную деятельность, аккумулируют знания и техники их использования [Моляко, 1994]. В качестве фактора, механизма уменьшения уровня неопределенности ситуации Т.В. Корнилова выделяет ценности, мотивы, самосознание личности, а атрибуция и каузальная атрибуция, как она считает, включают потенцирование личностью времени в процессе принятия решения [Корнилова, Смирнов, 2012]. В исследовании А.И. Санникова процесс принятия решения не входит в деятельность, а существует самостоятельно и управляет компонентами деятельности. Принятие решения, в его концепции, соответственно,

проектирует, оценивает, реализует и координирует деятельность и поведение личности. Он исследует принятие решения как сложное психическое явление, состоящее из трех блоков: блока личностных компонентов, блока взаимодействия со средой и блока компонентов решимости, где первый блок выделяет варианты, делает выбор и принятие, второй вырабатывает стратегии и действия по реализации и оценке прогноза последствий. Третий блок управляет принятием продуктивного решения [Санников, 2015].

В обращении к проблеме исследования субъектности личности важно отметить выявленную учеными многогранность ее качественного проявления в социуме. В нашем исследовании субъектность личности проявляется способностью личности принимать оптимальные решения, сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь, существовать, изменяя себя и условия самосуществования в реальной действительности. Эта способность является качественной характеристикой субъективности личности [Селезнева и др., 2015]. Смысловое содержание субъектности как результат функционирования единства Я-концепции и ценностно-временного континуума, обусловленного социальным мышлением, которое удерживает, систематизирует, выделяет и актуализирует его ценность в мотивах активности саморазвития, самосовершенствования, расширения границ пространственно-временного конструкта и организации условий благоприятствования личности в социуме. Активность личности по выстраиванию и преобразованию системы отношений, самоотношений, ценностей, смыслов, мотивов, условий и способов проявлений имеет стратегический, целенаправленный, преднамеренный характер. Находясь в обществе других людей, личность оценивает результативность, эффективность проявления своей активности, уровень социального мышления, степень единства Я-концепции и ценностно-временного континуума, возможности и способности ощущения, восприятия, познания и осознания себя, имеющихся трудностей и социальных противоречий, уровень своей субъектности, используя меру как еще одну качественную характеристику субъектности.

Мера субъектности является критериальной мерой проявления активности самоорганизации и самореализации личности в социуме. Она выступает в качестве стандарта, эталона субъектной позиции личности в жизнедеятельности. Мера субъектности является одной из основных методологических проблем психологии, которая заключается в выделении качественных характеристик, отражающих общепринятые стандарты субъектности личности. В настоящее время стандарты субъектности личности изучены недостаточно, поэтому субъектность личности для каждого исследователя выражена особой системой важных качественных показателей, из которых и конструируется мера с учетом весовых коэффициентов показателей, рассчитанных путем усреднения их оценок важности. При этом важно отметить, что показатели не должны определять жизненный опыт личности, оценку благоприятности ситуации проявления активности и оценку исследователя.

С учетом ограничений в определении меры К.А. Абульханова выделяет такие меры субъектности личности, как мера активности, мера развития, гармонизации соотношений, удовлетворенности, интегративности, социального одобрения, ответственности [Абульханова, 2014]. Значимость глубокого анализа в дальнейшем изучении проявления субъектности личности в социуме неоспорима. Однако его реализация невозможна без качественного определения показателей выделенных мер.

Мера ответственности в нашем исследовании определяет уровень осознания личностью полноты реальной действительности и ситуаций взаимодействия, принятие и добровольное осуществление необходимого на основе инициативы и творческой активности до достижения качественного результата в определенные сроки, несмотря на все имеющиеся трудности. Мера развития личности нами определяется системой качественных характеристик личности как механизмом развития, который гарантирует процесс изменения и совершенствования во времени ролевых позиций и субъектной активности, устанавливающих и укрепляющих связь личностных и про-

фессиональных качеств. Мера гармонизации соотношений внешнего и внутреннего мира личности в исследовании представлена степенью свободы владения и управления жизнеотношениями, которые обеспечивают приоритетные направления потенциальной энергии, оптимально развивающие саму личность и ее окружение. Мера активности в исследовании определяется потребностью в реализации личностной сущности на уровне способности субъекта к организации жизненного пути, своевременного получения высоких достижений и собственного удовлетворения. В исследовании мера удовлетворенности выражается эмоциональным состоянием личности, которое уменьшает отрицательное влияние сильных эмоциональных воздействий, обеспечивает переход психики на новый уровень активности, повышающий объективность (правильность) восприятия социальной действительности, самой личности и субъектную репрезентацию в сознании их ценностей, тем самым формируя ценностный уровень сознания.

Многомерность субъектности личности подчеркивает ее сложную интегративную структуру качественных характеристик на пяти уровнях развития: физиологическом, психофизиологическом, психическом, психосоциальном, социально-психологическом. Это позволяет личности на социальном уровне развития обеспечить гармонию соотношений «Я» и «Они», «Я» и «Ты» в процессе оптимальной социальной активности. Процесс развития субъектности личности на каждом уровне является сложным многогранным и требует сопровождения со стороны психологов и педагогов. Сопровождение будет продуктивным, если психологи и педагоги имеют представления о результатах своей деятельности.

В настоящее время имеются диссертационные исследования, монографии, затрагивающие психологические аспекты выделенной проблемы.

Результаты исследования: обращение к проблематике субъектности личности, ее развития в системе образования мы начали с того, что попытались выявить: каким образом понятие субъектности личности присутствует в сознании будущих психологов; какое место оно зани-

мает в их будущей профессиональной деятельности и с какими профессиональными понятиями связано; как субъектность личности соотносится с «Я»-концепцией будущих психологов. Руководствуясь целью определить представление субъектности личности будущих психологов как их профессиональное представление, мы провели исследование. В исследовании участвовали 53 человека будущих психологов обоего пола в возрасте от 17 до 19 лет, обучающихся на I курсе университета. В качестве стимульного материала предлагались специально разработанные вопросы анкеты и стимульный материал, состоящий из списка вышевыделенных качественных характеристик личности.

На вопрос анкеты «как Вы можете характеризовать понятие “субъектность личности?”» 20 % респондентов ответили, что считают субъектность идеалом личности, но чтобы она приблизилась к этой вершине, каким должно быть ее окружение; 47 % респондентов убеждены в том, что субъектностью обладают личности с самого рождения, что это основное характеризующее личность свойство; 15 % респондентов уверены, что субъектность личности не является условием ее успешности (можно быть успешным не обладая субъектностью); 17 % респондентов не задумывались об этом понятии, поэтому не знают, что сказать. В процессе анализа, обобщения ответов и их обработки для данной группы респондентов выделилось достаточно четкое, осмысленное представление субъектности личности. Субъектность личности есть основное свойство личности, которым она обладает с рождения, оно не является достаточным условием успешности, вершину своего развития достигает при определенных условиях жизнедеятельности и социального окружения личности.

Нами было установлено, что все участники исследования по тем или иным причинам не соотносят себя с личностью, обладающей этим свойством, и не участвуют в его развитии. Будущие психологи не испытывают необходимости в развитии субъектности личности у себя или кого-либо другого, т.е. данное представление не является для них рабочим и они не свя-

зывают его с профессиональной деятельностью, Я-концепцией психолога, достижением успеха.

Для первой группы респондентов причиной такого отношения к понятию субъектности личности являются его идеальность и незнание условий развития, хотя интерес к этому свойству личности у них имеется. Вторая группа респондентов считают, что развитие субъектности личности происходит само по себе, без их осознанного, активного участия. Третья группа респондентов не участвуют в развитии субъектности личности потому, что это свойство не способствует их успешности. Участники исследования четвертой группы нуждаются в дополнительной информированности о субъектности личности и сопровождении обобщения информации и структурирования представления в их сознании.

Следующий этап нашего исследования был посвящен определению качественной структуры представления субъектности личности будущих психологов. С этой целью им был предложен стимульный материал списка качественных характеристик личности с пожеланием определить десять характеристик личности, которые, по их мнению, могут составить качественную, структурную основу субъектности личности. На основе метода определения средних значений нами были выделены десять качественных характеристик личности, имеющих наибольший вес, которые расположили по его убыванию. Из них пять наиболее значимых качественных характеристик, занимающих пять первых мест, составили качественную основу представления субъектности личности для всей группы будущих психологов I курса. В представлении будущих психологов I курса субъектность личности выражена качественными характеристиками личности, отражающими стратегический, прогрессивный характер ее жизни и развития. Они способствуют разрешению противоречий в процессе реализации роли организатора, координатора и регулятора себя и жизненных ситуаций. Такая личность способна спланировать, организовать и отрегулировать свою активность, жизнь, деятельность, а также связать их смысловым образом в сознании, тем самым структурировать свою ценностно-смысловую сферу.

Для определения целостности представления субъектности личности будущих психологов нами было предложено оценить им у себя по десятибалльной шкале каждую качественную личностную характеристику группового представления качественной основы субъектности личности. В результате самооценивания качественного содержания представления субъектности личности будущими психологами средний балл для всей выборки респондентов составил 6,35 балла. Средняя самооценка не допускает целостности и системности представления, но указывает на то, что содержание данного представления будущих психологов находится в процессе активного развития. В процессе саморазвития, профессионального становления и проявления находятся такие качественные показатели субъектности личности, как самоорганизация, рефлексия, стремление к преодолению трудностей, оптимальное проявление активности и ответственность личности, которые выделены будущими психологами и составляют основное, важное, качественное содержание их представления субъектности личности. Данное представление как психический образ, образование которого Л.Г. Дикая и А.Л. Журавлев связывают с превращением внутренних ощущений, вербализацией, рефлексией и образованием состояний, навязываемых нашему уму [Дикая, Журавлев, 2014], является механизмом регуляции выбора способов осуществления поведения, деятельности, профессионального становления и стратегического развития «смысловой сферы» Я-концепции и ценностно-временного континуума личности будущих психологов.

Результаты самооценивания качественных характеристик представления субъектности личности будущими психологами показали низкие значения самоорганизации (2,7 балла) и оптимального проявления активности (3 балла). Эти качественные характеристики личности имеют регуляторную основу. Самоорганизация определяется нами как способность личности к интегральной регуляции, согласованию, упорядочиванию и созданию психологической системы отношений, которая проявляется в мотивах по-

ведения и деятельности. Низкие значения самоорганизации будущих психологов могут быть вызваны многими причинами, одной из них является недостаточное познание и понимание своей внутренней сущности, Я-концепции, и, как следствие, процесс выбора будущей профессиональной деятельности осуществляется без учета интересов, способностей, притязаний на признание субъектности личности. Оптимальное проявление активности мы связываем с желательным состоянием удовлетворения личности, которое обеспечивает актуализацию целенаправленного, активного, творческого проявления сущности Я-концепции, личного потенциала, жизненного опыта в организации жизнедеятельности, результатом которой являются социально значимые достижения и культурно-одобряемые способы самоосуществления личности в социуме. Низкие значения данной качественной характеристики личности мы объясняем юным возрастом будущих психологов, их жизненным опытом и потребностью самоактуализации и самоосуществления.

Вышесказанные объяснения не снижают значимость особого внимания к развитию этих качественных характеристик будущих психологов в организации и сопровождении учебно-профессиональной деятельности, используя активные гуманитарные технологии как средство практического и творческого достижения, поставленных личностью целей. Технологии позволяют раскрывать для личности сущность ее Я-концепции, интеллектуальные и личные ресурсы, актуализировать способности моделировать и развивать эмоциональную культуру, регуляторную гибкость, субъектную активность в разрешении жизненно важных проблем социального взаимодействия, профессиональной деятельности и саморазвития субъектности.

Заключение. Анализ представленных материалов исследования доказывает существование в сознании будущих психологов четкого, осознанного представления субъектности личности, но это представление в их сознании не соотносится с представлением о профессиональной деятельности и ее ценностно-смысловом содержании. Вы-

деленное несоответствие определяет проблему и стратегию профессионального становления будущих психологов и выделяет цели сопровождения развития представления субъектности личности как основного механизма профессионального развития, смыслового обогащения Я-концепции и оптимальной активности в организации и осуществлении учебно-профессиональной, профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. К проблемам экологии личности и возможности психологической поддержки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 6–22.
2. Абульханова К.А. Личность во времени человеческой культуры // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 40–53.
3. Агапов В.С. Акмеологическое становление Я-коцепции руководителя. М.: РАГС, 2009. 208 с.
4. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во ИПРАН, 2006. 512 с.
5. Васильюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 284–314.
6. Дикая Л.Г., Журавлев А.Л. Личность профессионала как объект психологического исследования // Личность профессионала в современном мире / под ред. Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2014. С. 11–24.
7. Дьячук А.А. Личностные особенности организации деятельности и возможности их оценки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015а. № 2. С. 160–165.
8. Дьячук А.А. Организация профессиональной деятельности и временные способности руководителя // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии: сб. ст. / под ред. Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева, А.Н. Занковского. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2015б. С. 471–478.

9. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов // Вопросы психологии 2012. № 2. С. 117–126.
10. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 86–95.
11. Морозова И.С., Коломеец Л.А. К проблеме классификации стратегий осуществления выбора старшеклассниками // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 112–114.
12. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.
13. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / Рос. откр. ун-т. М.: Горбунук, 1992. 224 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 705 с.
15. Санников А.И. Психология жизненного выбора личности: монография Одесса: Изд-во ВМВ, 2015. 312 с.
16. Селезнева Н.Т., Рубленко Н.В., Тодышева Т.Ю. Жизнеспособность личности: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 308 с.
17. Селезнева Н.Т., Измалкина А.А. Конструирование руководителем социально-педагогического взаимодействия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (38). С. 109–118.
18. Селезнева Н.Т., Манойленко Е.В. Нравственная культура субъекта: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 282 с.
19. Селезнева Н.Т., Пьянкова Г.С., Рубленко Н.В., Сладкова И.А. Субъектность личности в отрочестве: монография / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 299 с.
20. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии: учеб. пособие для слушат. ФПК ф-та психол. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. 87 с.
21. Тодышева Т.Ю. Особенности саморазвития спасателей // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 186–190.
22. Ball L.J., Evans J.St. B.T., Dennis I., Ormerod T.C. Problem-solving strategies and expertise in engineering design. Thinking and Reasoning. 1997. P. 247–270.
23. Gilboa I. Making Better Decisions. Decisions Theory in Practice. Ma: John Wiley & Sons, 2011. 232 p.
24. Eysenck M.W., Kean M.T. Cognitive Psychology A Student's Handbook. N.Y.: Psychology Press, 2005. 646 p.
25. Sannikov A.I. O sootnoshenii reflektivnosti i parametrov prinyatiya resheniy // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2014. No. II (8), is. 16. P. 173–177.

DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY IN FUTURE PSYCHOLOGISTS

N.T. Selezneva (Krasnoyarsk, Russia)

A.A. Belaia (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The article is devoted to the analysis of the problem of qualitative content, mechanisms of development and manifestation of subjectivity of the individual, its representation in the minds of future psychologists.

The purpose of the article is to present the results of the analysis of scientific literature allowing to examine the essential characteristics and indicators of subjectivity of the personality and its representation in the minds of future psychologists – first year students of the university.

The methodological basis of the study was backed by the works of K.A. Abulkhanova [2016] about the person as a subject of life activity, life path; V.S. Agapova [2009] with the analysis of the acmeological formation of the “I-concept” of the individual in professional activities; T.V. Kornilova [2012] on tolerance for uncertainty among teachers and students; A.I. Sannikova [2015] who determined the structural-fundamental model of personal decision-making; N.T. Selezneva [2015] on the subjectivity of personality in adolescence, which allowed the authors to identify methodological approaches to determine the qualitative content of subjectivity of the individual and its indicators. The choice of research methods was based

on understanding the complexity of the structure of personality sub-personality, multifaceted manifestation and multidimensionality of its indicators, the use of the principles of systemic and sub-developmental approaches.

The results of the research make it possible to deepen the idea of the qualitative content, mechanisms of development and manifestation of subjectivity of the individual, to confirm the fact that this integrative property of the personality is not represented in the minds of future psychologists as a necessary, qualitative professional neoformation that allows to carry out educational, professional and professional activities in optimal ways.

The conclusion. The urgency and practical significance of the problem of personality subjectivity of future psychologists, presented in the analysis of the results of the research, highlighted the need for further development of conceptual and methodological approaches to its formation in future psychologists in the process of organizing and supporting their educational and professional activities in university.

Keywords: *personality subjectivity, future psychologists, professional representations, educational and professional activity decision-making, optimality, qualitative characteristics of personality.*

References

1. Abulkhanova K.A. To problems of the ecology of the person and the possibility of psychological support // Vestnik KSPU named after V.P. Astafiev. 2014. No. 4 (30). P. 6–22.
2. Abulkhanova K.A. Personality in the time of human culture // Bulletin KSPU named after V.P. Astafieva. 2013. No. 3 (25). P. 40–53.
3. Agapov V.S. Akmeologic formation of the self-concept of the head. M.: RAGS, 2009. 208 p.
4. Antsyferova L.I. Development of the personality and the problems of geronto-psychology. 2nd ed., Rev. and enlarged. M.: Publishing House ISRAN, 2006. 512 c.
5. Vasylyuk F.Ye. Psychotechniques of Choice // Psychology with a Human Face: A Humanistic Perspective in Post-Soviet Psychology / ed. by D.A. Leoniev, VG Schur. M.: Sense, 1997. P. 284–314.
6. Dikaya L.G., Zhuravlev A.L. The personality of a professional as an object of psychological research // The personality of a professional in the modern world / ed. L.G. Wild, A.L. Zhuravlev. Moscow: Izd-vo, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. 2014. P. 11–24.
7. Dyachuk A.A. Personality characteristics of activities organization and their evaluation possibility // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2015. No. 2. P. 160–165.
8. Dyachuk A.A. Organization of professional activity and timekeeping abilities of the director // Current trends in the development of labour process psychology and organizational psychology: a collection of articles, Ed. by L.G. Dikoy, A.L. Zhuravlev, A.N. Zankovsky. M.: Institute of Psychology RAS. 2015. P. 471–478.

9. Kornilova T.V., Smirnov S.D. Tolerance to uncertainty and creativity among teachers and students // Questions of Psychology 2012. No. 2. P. 117–126.
10. Molyako V.A. Problems of the psychology of creativity and the development of an approach to studying giftedness // Questions of psychology. 1994. No. 5. P. 86–95.
11. Morozova I.S., Kolomeets L.A. Revisiting the problem of classification of strategies for exercising a choice by high school students // Theory and practice of social development. 2013. No. 11. P. 112–114.
12. Nebylitsyn V.D. Psychophysiological studies of individual differences. M.: Nauka, 1976. 336 p.
13. Petrovsky V.A. Psychology of non-adaptive activity. Rus. open University. M.: Gorbunok LLP, 1992. 224 p.
14. Rubinshtein S.L. The fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Peter, 2001. 705 p.
15. Sannikov A.I. Psychology of a person's life choice: monograph. Odessa: Publishing house of the Military Medical Academy, 2015. 312 p.
16. Selezneva N.T., Rublenko N.V., Todysheva T.Yu. Viability of personality: monograph / KSPU named after V.P. Astafiev. 2016. 308 p.
17. Selezneva N.T., Izmalkina A.A. Designing of socio-pedagogical interaction by the head of a project // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2014. No. 1 (38). P. 109–118.
18. Selezneva N.T., Manoylenko E.V. Moral culture of the subject: monograph / KSPU named after V.P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2016. 282 p.
19. Selezneva N.T., Pyankova G.S., Rublenko N.V., Sladkova I.A. Personality in adolescence: monograph / KSPU named after V.P. Astafiev. 2015. 299 p.
20. Tikhomirov O.K. Concepts and principles of general psychology: textbook. FPK fact. psychol. M.: Izd-vo Mosk. Un-t, 1992. 87 p.
21. Todysheva T.Yu. Features of rescuers' self-development // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2016. No. 4 (38). P. 186–190.
22. Ball L.J., Evans J., Dennis I., Ormerod T.C. Problem-solving strategies and expertise in engineering design // Thinking and Reasoning. 1997. No. 3. P. 247–270.
23. Gilboa I. Making Better Decisions // Decisions Theory in Practice. Ma: John Wiley & Sons. 2011. 232 p.
24. Eysenck M., Kean M.T. Cognitive Psychology. A Student's Handbook. N.Y.: Psychology Press, 2005. 646 p.
25. Sannikov A.I. On correlation of reflexivity and the parameters of decision-making // Science and Education, a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Budapest, 2014. No. II (8), is. 16. P. 173–177.

УДК 801.82:821.163.1

ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Т.М. Григорьева (Красноярск, Россия)

Е.А. Кудрявцева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. Церковнославянский как язык богословия, язык богослужения, литургический язык вплоть до XVIII в. на Руси был не только языком церкви, но и книжным языком. Церковнославянизмы в русском литературном языке играют заметную роль: исследователи выделяют их стилеобразующую, этикетную, жанровую функции.

Цель статьи – определить значимость церковнославянского языка («языка благородной культуры», неиссякаемого источника для глубинного понимания русского слова) в становлении русского литературного языка на национальной основе, представить основные факты, свидетельствующие об отношении к нему в петровскую эпоху и в пушкинском ли-

тературном окружении, о его непреходящем значении для современной культуры.

Методология исследования основана на лингвостилистическом анализе результатов изучения функций церковнославянизмов в русском языке с опорой на труды В.К. Тредиаковского, Ф.Ф. Фортунатова, В.В. Виноградова, Д.С. Лихачева, В.М. Живова и др.

Заключение. Возвращение в культуру постсоветского периода элементов церковнославянского языка благоприятным образом скажется на его популяризации и укреплении в новое время духовных и лингвистических поисков.

Ключевые слова: *сакральный язык, русский язык, культурные преобразования Петровской эпохи, постсоветский период, возрождение церковнославянского языка.*

*...в языке словенском лжа и прелесть [дьявольская]...
никакоже места имети не может, т.к. он истинною,
правдою Божию основан, збудован и огорожен есть.*

Иоанн Вишенский

Постановка проблемы. Среди славянских языков церковнославянский занимает совершенно особенное место. Язык, на который в IX в. был сделан перевод Священного Писания и богослужебных книг первоучителями славян святыми Кириллом и Мефодием. В течение более чем десяти столетий он обслуживал религиозные и культурные потребности православных славян. *Церковнославянский как язык богословия, язык богослужения, литургический язык* вплоть до XVIII в. на Руси был не только языком церкви, но и книжным языком, на нем создавались произведения нецерковного содержания. Именно в таком качестве он создавался уже в первые годы распространения христианства в пределах Древней Руси, в первые годы распространения письменности. Владение церковнославянским языком в то время было маркером высокой образованности.

В основе церковнославянского лежит старославянский, язык первых переводов с греческого священного писания и богослужебных книг. Это мертвый язык, и до настоящего времени сохранилось от 15 до 17 текстов, включая небольшие отрывки.

В опубликованных в 1919 г. «Лекциях по фонетике старославянского (церковнославянского) языка» акад. Ф.Ф. Фортунатов предложил разграничить понятия «старославянский язык» и «церковнославянский язык», назвав язык на котором были написаны первые памятники славянской литературы, «старославянским», а современный язык церковной литературы «церковнославянским» [Фортунатов, 1957, с. 5–6].

В начале XVIII в. церковнославянский язык становится одним из главных объектов петровской культурной политики. Реформа русской азбуки 1710 г., как известно, освободила русское

письмо от кириллического наследия, которое к тому времени уже потеряло опору в живом употреблении, и этим перевела светскую литературу на новый гражданский алфавит, отделив внешне светскую литературу от церковной.

19 апреля 1724 г. Петром был издан указ Синоду о составлении кратких поучений. Он заключал в себе требование «просто писать так, чтобы и поселянин знал, или на двое: поселянам простые, а в городах покрасивее для сладости, как вам удобнее покажется» [Цит. по: Якубинский, 1986, с. 63]. И это безусловно снижало незыблемый статус церковнославянского языка как языка сакрального.

Петровская эпоха стала переломным моментом в истории сосуществования церковнославянского языка и русского. В результате сознательных языковых преобразований происходит семиотизация церковнославянизмов, то есть присвоение им функции книжного характера [Живов, 1996, с. 123]. До этого времени существовали два типа текстов – на церковнославянском языке, представленные двумя регистрами, стандартным и гибридным, и на русском, в котором присутствовали нейтрализованные элементы церковнославянского языка [Там же, с. 31–34]. На русском, как известно, создавалась деловая письменность. Русской в своей основе была живая разговорная речь.

За основу нового «простого» языка, инициированного Петром, как отмечают исследователи, был взят гибридный регистр церковнославянского языка, из которого были исключены так называемые признаки книжности [Там же, с. 110–111]. К признакам книжности относились элементы, функционально соотносимые с церковнославянским языком данного периода (такие, например, как простые прошедшие времена, двойственное число, архаичные формы причастий, оборот «дательный самостоятельный» и некоторые другие).

Старорусская эпистолярная культура и история русской орфографии также отражают черты церковнославянского языка [Григорьева, 2016, с. 44; 2017, с. 67].

В.К. Третьяков в предисловии «К читателю» в переводе романа Поля Тальмана «Езда

в остров любви» (1730) дает характеристику церковнославянскому языку своего времени и указывает на его непонятность («язык славенской в нынешнем веке у нас очень темен и многие его... не разумеют») и эстетическую неполноценность («язык славенской ныне жесток моим ушам слышится»). Однако несколько лет спустя, рассуждая о формирующемся русском литературном языке, он утверждает, что «бесмертный наш язык церковный» для русского (российского) языка есть «щит и утверждение» [Третьяков, 1849].

Цель статьи – определить роль церковнославянского языка («языка благородной культуры», неиссякаемого источника для глубинного понимания русского слова) в становлении русского литературного языка на национальной основе, представить основные факты, свидетельствующие об отношении к нему в Петровскую эпоху и в пушкинском литературном окружении, его непреходящее значение для современной культуры.

Можно сказать, что сложившаяся ситуация положила начало формированию славянизмов (=церковнославянизмов) как особой стилистической категории. Эта категория складывалась на протяжении последующих десятилетий XVIII в. и в XIX столетии. Как отмечает В.М. Живов, в корпус славянизмов в процессе нормализации русского литературного языка включались и единицы, генетически связанные с церковнославянским языком [Живов, 1996, с. 189–194]. Таким образом, славянизмы в эпоху становления русского литературного языка на национальной основе характеризуются многообразием стилистических функций.

Методология исследования основана на лингвостилистическом изучении результатов функционирования старославянизмов в современном русском языке с опорой на труды В.К. Третьякова, Ф.Ф. Фортунатова, В.В. Виноградова, Д.С. Лихачева, В.М. Живова и др. Среди материалов исследования древнерусские тексты и архивные документы.

Результаты исследования. Говоря о роли славянизмов в русском литературном языке, следует остановиться на их функционировании

в деловой письменности. В частности отметить, что именно в XVIII столетии элементы церковнославянской традиции становятся своеобразной стилистической приметой официально-делового стиля [Майоров, 2006, с. 139–140]. А.П. Майоров выделяет несколько функциональных групп славянизмов в деловом письме указанного периода:

1) славянизмы, ставшие стилеобразующими средствами делового письма, сюда относятся указательные местоимения, а также местоименные слова (*сь, оной, вышеозначенный* и под.);

2) славянизмы как жанрово-стилистические средства деловой письменности. Это такие союзы, как *понеже, поелику, дабы, егда* (обычно отождествляемые с приказным стилем), а также местоимения и наречия с префиксом не- (*неотменно, незабытно* и под.);

3) славянизмы как этикетные средства канцелярского слога;

4) славянизмы как средства создания высокого слога в деловом письме [Там же, с. 79–139].

Наличие церковнославянизмов в деловом языке, как было отмечено, не ограничивалось стилеобразующей ролью. Памятники делового письма XVIII в. демонстрируют такие функции славянизмов, как маркирование авторства текста (например, тексты духовных лиц), актуализация коммуникативного намерения пишущего, передача «высокого» содержания [Кудрявцева, 2007, с. 18–19]¹.

Иллюстрируя сказанное, можно обратиться к указу Петра из Святейшего Правительствующего Синода, изданному в 1722 г. В документе говорится о появлении в некоторых монастырях под Переяславлем-Залесским гробниц без мощей святых и о дезинформации таким образом верующих. Указ «насыщен» славянизмами, присутствие которых указывает на две из названных функций – авторство (высший орган церковной власти – Синод) и выражение сакрального содержания. Можно гово-

рить даже о целых фрагментах на церковнославянском:

С(вя)тѣишии правителствующи Синодъ усмотря [...] в нѣкоторыхъ при Переяславль залеском мнстырѣхъ подозрительное не свидѣтелствованных от црквей гробов за с(вя)т(ы)ню почитаніе к тому ж увѣдав что в других многих местех [...] обрѣтаются такие гробницы и раки которые над неубрѣтателными почитаемых от ц(е)рквеи с(вя)тых телесами поставлены и ради токмо воспоминанія ихъ праздны с накрытіем образа быт должны но не так содержатся а именно положены во шных вмѣсто телесъ рѣзные и издобленные (!) колоды которые і покрыты покровами аки бы самыя тѣх с(вя)тых телеса (ГАКК. Ф. 594. Оп. 1. Ед. хр. 3. Л. 10); А которые про то не свѣдомы [...] приходя к тѣмъ ракамъ и гробницамъ и по невѣдению своему вмѣняя то какъ имъ видно за самыя с(вя)тых телеса приступают с великим страхом и цѣлуют положенные на тѣх колодах покровы со многимъ говѣніемъ чающе самим тѣлесамъ тут положеннымъ бытъ (Там же. Л. 10–10 об).

В результате петровских преобразований церковнославянский язык постепенно замыкается в рамках церковной культовой литературы, изолируется в особый «церковный диалект».

Необходимо отметить, что вплоть до 1917 г. церковнославянский язык изучался в общеобразовательных и воскресных школах, в гимназиях и звучал на богослужениях. На нем заучивались каноны церковной службы (молитвы, псалмы, акафисты и т.д.). По переписи 1897 г., в России было более 83 млн православных. На протяжении XIX – начала XX вв. на церковнославянском был создан большой корпус новых, непереводаемых текстов (церковных служб, акафистов, молитв). Вопрос о церковнославянском языке периодически становился темой общественной полемики. Церковнославянизмы включались в произведения светской литературы на русском литературном языке. Академик В.В. Виноградов выделил три функции церковнославянизмов в языке А. Пушкина:

1) средство создания торжественного колорита художественного текста. Они представлены

¹ Кудрявцева Е.А. Элементы церковнославянской традиции в деловой письменности начала XVIII века (на материале документов Туруханского Троицкого монастыря): автореф. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2007.

в патетических произведениях («Медный всадник», гражданская лирика и др.). Меньше в художественной прозе. Причем эта функция использования церковнославянизмов традиционна и находит воплощение в творчестве Радищева, И. Крылова, декабристов;

2) средство создания колорита изображаемой эпохи («Борис Годунов», «Полтава», «Песнь о вещем Олеге»). И в этом случае Пушкин извлекает лишь национально-характерное и художественно ценное содержание из «музейных» сокровищ старинной культуры;

3) соответствует основной тенденции пушкинского языка: взаимодействие и смешение церковнославянского и русского, литературного и разговорно-бытового. Церковнославянизмы в языке Пушкина сталкиваются с русскими словами, сливаются с ними, и таким образом происходит процесс их ассимиляции в русском языке, Пушкин «подчиняет церковнославянские формы выражения особенностям живой речи» [Виноградов, 1982, с. 259].

Церковнославянизмы первых двух функций использовались вполне оправданно и другими писателями пушкинского окружения и впоследствии. Последняя функция – это плод гениальной смелости Пушкина, и именно это было предметом осуждения строгой критики.

Зима!.. **Крестьянин, торжествуя,** /
На дровнях обновляет путь;
Его лошадка, снег почуя, /
Плетется рысью как-нибудь.

«В первый раз, я думаю, дровни находятся в завидном соседстве с торжеством» – так оценил языковые эксперименты Пушкина критик журнала «Атеней» [Цит. по: Виноградов, 1982, с. 262].

Обращаясь к церковнославянизмам как к источнику обогащения русского языка, Пушкин вместе с тем не преувеличивал их роли. «Давно ли стали мы писать языком общепонятным? Убедились ли мы, что словенский язык не есть русский и что мы не можем смешивать их совершенно, что многие слова, многие обороты могут быть заимствованы из церковных книг, то из сего не следует, чтобы мы могли писать *да лобжет мя лобзанием* вместо *цалуй меня* etc.». Эти

его рассуждения в «Путешествии из Москвы в Петербург (1833–1834) свидетельствуют о том, что русский язык в эпоху Пушкина уже приобрел независимость от языка церковнославянского (Т. XI, с. 226). (Все высказывания Пушкина взяты из Полного собрания сочинений в 16 т. М., 1937.)

Ирония по поводу славянофильской приверженности к церковнославянской стихии звучит в черновике его записей «Старинные пословицы и поговорки» 1825 г.: «*Иже не ври же, его же не пригоже*. Насмешка над книжным языком: видно и в старину острились насчет славянизмов» (Т. VII, с. 533).

В церковнославянском языке Пушкин ценит не столько христианское содержание, сколько его выразительные возможности: краткость и свободу от европейского жеманства. «Я желал бы оставить русскому языку некоторую библейскую похабность, – сообщал он в письме к П. Вяземскому (декабрь 1823 г.). – Я не люблю видеть в первобытном нашем языке следы европейского жеманства и французской утонченности. Грубость и простота более ему пристали» (Т. XIII, с. 80).

Принятый Пушкиным ломоносовский принцип «пользы книг церковных» в русском языке был обозначен самим временем. Он отмечен, например, в одном из высказываний А. Бестужева-Марлинского. «Язык словенский служит для нас теперь арсеналом, – писал он в статье 1822 г. “Замечания на критику журнала «Сын Отечества»”, – берем оттуда меч и шлем, но уже под кольчугой не одеваем героев своих бычачьей кожей, а в охабни рядимся только в маскарад. Употребляем звучные слова, напр., *вертоград, ланиты, десница*, но оставляем червям старины *само* и *овамо, говядо* и тому подобное» [РПоЯ, 1955, с. 110].

Октябрьские события 1917 г. вслед за петровскими реформами языка и азбуки стали следующим этапом, когда церковнославянский язык (ЦСЯ) в культурном сознании занял еще более периферийное место.

Исследователи выделяют три эпохи в развитии ЦСЯ постсоветского периода:

1) эпоха открытых гонений на Церковь (1918–1943). Государственные репрессии и

конфискация всех церковных типографий привели к резкому сокращению числа изданий на церковнославянском языке. Проблемы языка и книжности если и обсуждались, то оставались на периферии церковного сознания. Невозможность осуществлять издания богослужебной (и вообще церковной) литературы стала причиной того, что тексты на ЦСЯ распространялись в машинописных копиях, лишь в исключительных случаях появляясь в печати;

2) период (1943–1987), когда в силу политических причин изменился характер взаимоотношений церкви и государства и возникла возможность, пусть в скромных размерах, осуществлять издание богослужебной литературы. На протяжении этого периода Издательский отдел Московской патриархии был единственным, кто осуществлял издание богослужебных книг на территории СССР. В Московской духовной академии в качестве курсовых работ осуществлялся перевод на церковнославянский язык греческого Службника.

Постсоветский период: 1987 – до наших дней – новый поворот в истории церковнославянского языка, начало его новой жизни. Возникли церковные издательства, печатающие богослужебную литературу, многочисленные репринтные издания богослужебных книг [Кравецкий, Плетнева, 2001, с. 19–24].

В постсоветский период, когда рухнула идеология коммунизма, с возрождением церкви возникла необходимость в изучении церковнославянского языка – богослужебного языка Русской православной церкви, языка веры и молитвы. Церковнославянский язык начинает изучаться в православных учебных заведениях, в гимназиях, лицеях, воскресных и общеобразовательных школах вводится как предмет изучения, в кружках. Возникает необходимость в новых учебниках и переиздании старых, дореволюционных.

Пособие А.И. Изотова «Старославянский и церковнославянские языки в средней школе» (М., 1992. 144 с.) содержит сведения о старославянском языке в сопоставлении его с церковнославянским, и понятиям «старославянский»

и «церковнославянский» дано соответствующее определение. Это очень важно, поскольку в советское время термин «старославянский язык» вбирал в себя церковнославянский. Чрезвычайно показательно, что энциклопедия «Русский язык» 1979 г. под ред. Ф.П. Филина не имеет словарной статьи «церковнославянский язык». Во 2-м издании под ред. Ю.Н. Караулова (М., 1997) идеологический запрет преодолен, и в нее включены две отдельные статьи: старославянский язык и церковно-славянский.

Учебное руководство по церковнославянскому языку для общеобразовательных учебных заведений, духовных училищ, гимназий, воскресных школ и самообразования А.А. Плетневой и А.Г. Кравецкого (М., 2001. 288 с.) учит читать и понимать тексты, по-новому осмыслить многие явления русского языка.

Свидетельством новой жизни церковнославянского языка является издание словарей. В их числе: Краткий словарь малопонятных слов и выражений церковнославянского языка (М., 1996) и Краткий словарь церковно-богослужебный. Для толкового чтения книг, уяснения смысла богослужения и обрядов православной церкви. М.: Фонд «Благовест», 1997. По благословию Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II и др.

Помимо этого, существуют периодические издания, которые включают тексты на церковнославянском языке и сведения о нем: «Ученые записки Российского православного университета Иоанна Богослова»; «Мир Божий» и др.

Вывод. Сложная история церковнославянского языка в контексте русской культуры в постсоветский период переживает своеобразное возрождение в развитии основных функций – передаче христианских ценностей и реализации его выразительных возможностей.

Заключение. Такое возвращение «языка благородной культуры», как назвал церковнославянский Д.С. Лихачев, благоприятным образом скажется на его популяризации и укреплении в новое время духовных и лингвистических поисков. Начатая еще в XIX в. дис-

куссия о возможности перевода богослужения на русский язык не закончена, и если ей суждено положительное решение, то церковнославянский язык займет совсем периферийное положение, и это может стать непоправимой утратой, приведет к падению культурного уровня России, поскольку церковнославянский язык – это неиссякаемый источник для «обостренного постижения эмоционального звучания русского слова» [Лихачев, 1998]. Нельзя его потерять.

Список источников

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края. Ф. 594. Оп. 1. Туруханский Троицкий монастырь.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII–XIX вв.: учебник. 3-е изд. М., 1982.
2. Григорьева Т.М. «Движущая, раскрытая исповедь» (История русской эпистолярной культуры пунктиром) // Филология и человек. 2016. № 2. С. 43–53.

3. Григорьева Т.М. Реформа русской орфографии: от «книжной искусственности к живой простоте» // Русский язык в школе. 2017. № 3. С. 67–71.
4. Живов В.М. Язык и культура в России XVIII века. М., 1996.
5. Кравецкий А.Г., Плетнева А.А. История церковнославянского языка в России (конец XIX–XX в.). М., 2001.
6. Лихачев Д.С. Русский язык в богослужении и в богословской мысли. Возрождение, 1998. URL: <http://www.pravmir.ru/russkij-yazyk-v-bogosluzhenii/>
7. Майоров А.П. Очерки региональной деловой письменности XVIII века. М., 2006.
8. Русские писатели о языке (РПОЯ): хрестоматия. М., 1955.
9. Третьяков В.К. Три рассуждения о трех главнейших древностях российских. Спб., 1849.
10. Фортунатов Ф.Ф. Избранные произведения. М., 1957. Т. 2.
11. Якубинский Л.П. Реформа литературного языка при Петре I // Избр. работы. Язык и его функционирование. М., 1986.

CHURCH-SLAVONIC LANGUAGE IN THE CONTEXT OF RUSSIAN CULTURE

T.M. Grigorieva (Krasnoyarsk, Russia)

E.A. Kudryavtseva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem and purpose. The Church Slavonic language as the language of theology, church service and liturgical language until the XVIII century was not only the language of the church, but also the book language in Russia. Slavisms borrowed from Church-Slavonic play a significant role in Russian literary language: scholars stress their stylistic, etiquette and genre functions.

The purpose of the article is to determine the importance of the Church Slavonic language ("the language of noble culture", an inexhaustible source of deep understanding of the Russian word) in the formation of the Russian literary language on the national basis; to present the main facts showing the attitude to it during the Petrine epoch and Pushkinian literary

environment, its unfading significance for contemporary culture.

The methodology of the research is based on linguo-stylistic analysis of the study results concerning the functions of the old Slavonic language slavisms in the Russian language. The research is also backed by the works of V. K. Trediakovsky, F.F. Fortunatov, V. V. Vinogradov, V. M. Zhivov, and others.

Conclusion. The return of elements of the Church Slavonic language to the culture of the post-Soviet period will have a positive impact on its popularization and strengthening its effect on spiritual and linguistic searches in our new times.

Keywords: *sacral language, Russian language, cultural transformations of the Petrine epoch, post-Soviet period, revival of Church Slavonic language.*

Source

1. SAKK – State archives of Krasnoyarsk Region. V. 594. Inv. 1. Turukhansky Troitsk Monastery.

References

1. Vinogradov V.V. Sketches on history of the Russian literary language of the XVII–XIX centuries: Textbook. 3 ed. M., 1982.
2. Grigorieva T.M. Reform of Russian spelling: from «bookish artificiality to real simplicity» // Russian language at school. 2017. No. 3. P. 67–71.
3. Grigorieva T.M. «Moving, open confession»: (truncated history of Russian epistolary culture) // Philology and man. 2016. No.2. P. 43–53.
4. Zhivov V.M. Language and culture in Russia of the XVIII century. M., 1996.
5. Kravetsky A.G., Pletneva A.A. History of Church Slavonic language in Russia (the end of the XIX–XX century). M., 2001.
6. Likhachev D.S. Russian language in church service and in theological thought. Vozrozhdeniye, 1998. URL: <http://www.pravmir.ru/russkij-yaзык-v-bogoslužhenii/>
7. Mayorov A.P. Sketches of regional business writing of the XVIII century. M., 2006.
8. Russian writers about language. Anthology. M., 1955.
9. Trediakovsky V.K. Three ideas about three major Russian antiquities. Spb., 1849.
10. Fortunatov F.F. Selected works. M., 1957. Vol. 2.
11. Yakubinsky L.P. Reform of the literary language at the epoch of Peter the Great // Selected works. Language and its functioning. M., 1986.

УДК 801.73

ОНИМ В ПОЭТИЧЕСКОМ МИРЕ Ю. МОРИЦ

Т.М. Григорьева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В пределах художественного текста онимы занимают «промежуточное положение между именами реальных и вымышленных предметов, потому что: а) денотаты их конструируются на основе опыта художника, писателя, но не существуют в действительности; б) они создаются по моделям реальных и нереальных предметов с учетом принадлежности их определенному ономастическому полю» [Суперанская, 1973, с. 30].

Цель статьи – выявить особенности употребления онимов в художественном пространстве поэта; определить ономастические доминанты поэтического мира как некий сконцентрированный культурный опыт.

Основными методами являются семантический и ономастиологический анализ имен собственных в поэтическом тексте.

В результате исследования определены особенности раннего и позднего периода в использовании ономастических единиц, свидетельствующие об эволюции поэта как творца и языковой личности.

Выводы. Система имен собственных в поэтических текстах Ю. Мориц в их собственно языковой функции принципиально отлична от системы собственных имен в языке других поэтов, например, Велемира Хлебникова, А. Вознесенского, Л. Мартынова, Б. Ахмадулиной, Н.С. Лескова и других.

Ключевые слова: *оним, художественная значимость, ономастические доминанты, языковая личность.*

Постановка проблемы. Оним в языке / речи и оним в художественном тексте служат для решения разных задач, но при этом безусловно, что ономастикон художественного текста опирается на ономастику языка / речи и в значительной мере зависит от нее. В художественном тексте оним, кроме функции идентификации, выступает и как результат самостоятельного языкового творчества: средствами языка создаются соответствующие задачам поэзии как искусства его новые, поэтические, смыслы. В пределах художественного текста онимы занимают «промежуточное положение между именами реальных и вымышленных предметов, потому что: а) денотаты их конструируются на основе опыта художника, писателя, но не существуют в действительности; б) они создаются по моделям реальных и нереальных предметов с учетом принадлежности их определенному ономастическому полю» [Суперанская, 1973, с. 30]. При этом они могут выполнять определенные художественные задания.

Ономастическое пространство поэтического творчества Ю. Мориц многообразно, и это сви-

детельствует о широте интересов поэта (подробнее см.: [Григорьева, 2016]).

Доминанту ономастического пространства Ю. Мориц представляют антропонимы (их более 350: 105 и 264 в ранний и поздний период соответственно). Среди них – имена писателей и поэтов (*Евтушенко, Волошин*), имена деятелей культуры и науки (*Ньютон, Боттичелли, Феллини*), имена литературных персонажей (*Джульетта, Гамлет*), имена библейских персонажей (*Руфь, Авраам*), имена людей из близкого круга (*Ира Озерова, Тарасенкова Наталья* и др.). Значительный пласт лексики составляют топонимы (их около 300: 115 и 168 в ранний и поздний период соответственно). Они представляют разные континенты, страны и города, океаны, реки моря и озера, горы и равнины. Топонимический ряд отражает непосредственно жизненный путь поэта: прежде всего – *Украина: Винница, Киев, Хотин, Котоп* и многие другие. Поскольку большая часть жизни поэта связана с Москвой, частотно употребление астионима *Москва* и его дальних и ближних окрестностей: *Звенигород, Можайка, Фили, Полянка, Ордынка* и многие другие (во все примерах из текстов курсив наш. – Т.Г.).

В одном из интервью 2004 года («Газета». 31 мая) Ю. Мориц сказала: «Моим современником был постоянно Пушкин, ближайшими спутниками – Пастернак, Ахматова, Цветаева, Мандельштам, Заболоцкий, а учителями – Андрей Платонов и Томас Манн». В интервью 2012 года (Российская газета. 04.09) она признавалась, что обсуждает «вековые вопросы» с Пушкиным, Лермонтовым, Львом Толстым, Андреем Платоновым, Данте, Шекспиром, Овидием. К своей поэтической среде она относит Блока, Хлебникова, Гомера, Данте, царя Соломона (автора «Песни Песней») и «поэтов греческой древности». И все они, вернее, их имена занимают определенное место в ее поэтическом языке.

Цель данного исследования – выявить особенности употребления онимов в художественном пространстве поэта; определить ономастические доминанты поэтического мира как некий сконцентрированный культурный опыт.

Основные методы – семантический и ономастический анализ имен собственных в поэтическом тексте.

Результаты исследования. С языковой личностью Юнны Мориц связаны имена собственные Эстонии, поскольку немало дней проведено ею в городах этой республики / страны:

Вдоль улиц *Длинная Нога* /
Или *Короткая Нога*
Шатайся двадцать тысяч лет, – /
И за углом – кофейня.
(«Эстонская песня»)

(Улицы *Длинная Нога* и *Короткая Нога* расположены в центре столицы Эстонии.)

Названные онимы, представляющие разнообразный, многовекторный ономастический мир поэта, употреблены в их номинативной функции. Однако, помимо этого, они используются как средство художественной выразительности. Например, входят в состав сравнений как средство актуализации смысла:

Кустарник, поле и холмы /
Желтое кожи *Гайваты*.
(«Гайвата»)

* * *

Но у стрелочника есть на этот счет /
Философия, и он фонарь несет,
Глядя в ночь невозмутимо, как *Конфуций*.
(«Ночной поезд»)

Известны случаи, когда антропоним выполняет темпоральную функцию: эпоха определяется через антропоним:

Эта, может быть, ворона, /
Что ворует со стола,
Знала, может быть, *Ньютона*, /
Когда птенчиком была.
(«Ворона»)

Антропонимы могут быть употреблены метонимически:

И при разделе от квартиры той /
Достались мне *Державин*,
том шестой,
И ужас перед суетностью жадной.
(«След в море»).

Онимы могут становиться основой для аллитерации, придавая тексту особенную экспрессию:

Он решает взять *ли Хлою* /
(На *иголку* с *хлороформом*)
Или греческую *хвою* – /
Как прама-терь *хвойным* формам.

Связанные с распадом Советского Союза события нашли отражение в поэтическом ономастиконе автора: возникают имена новых реалий новой эпохи, на первый план выходят новые лица, меняется географическое пространство. Стоит отметить, что в ономастиконе предшествующего периода не обнаружено особых маркеров советской эпохи, однако для постсоветского периода характерны критическое восприятие советской действительности и, как следствие, онимы, отражающие эту действительность (*Ленин, Сталин, Гитлер, Шаламов, Солженицын* и др.).

В раннем периоде большинство онимов нейтральны по отношению к историческому времени. Указывающих на связь с советской действительностью онимов не обнаружено, и это может служить свидетельством погруженности поэта в свой внутренний мир. Об этом свидетельствуют

имена мест детства и юности (*Украина, Киев, Подол*), основных мест жительства (*Эстония, Москва*) и близкого окружения автора, не известных читателю (*Ира Озерова, Наталья Тарасенкова, Ундер, Альвер*):

*Иру Озерову жаль – /
До весны не дожидала,
Рано жизнь ее сожгла.*
(«Памяти поэтессы»)

События нового времени потребовали включения в текст новых имен: *Баренцево море, Польша, Белград, Глюкоза, День влюбленных, Буш* и др. Кроме того, для позднего периода характерен такой прием, как трансформация онима в апеллатив (*фарадейство, кавказ, содомщик*), создание противоположного смысла путем присоединения дополнительного компонента к ониму (*Антиленин, Антисталин* и др.).

Обращает на себя внимание прием онимизации апеллатива, то есть замены инициальной строчной буквы ее прописным эквивалентом. Следствием этого становятся отдельные апеллативы, выступающие в роли онимов. Это *Водяной, Время, Командор, Леший, Лира, Лирика, Муза, Отче Город, Поэзия, Русалка* – в раннем творчестве, где доминирующим вступает *Муза*. И гораздо большее их число в поздний период, среди которых *Вооруженные Силы Слов, Ворон, Время Бочки, Гармония, Гениальный Бандит, Граница, Жабка, Жизнь, Кролик, Мгновенье, Музей Доносов, Невыливайка, Нечто, Нигдежность, Никуда, Одиночество, Поэт, Поэтка, Рондо, Светлая Тень, Слово, Смерть, Сокровища, Сопротивленья, Страх, Существо, Творец, Ужас, Читатель, Ягненок* и многие другие. Хотя этот прием в литературе не является новым (см., например: [Григорьев, 1976; Григорьева, 2014]), но в языке Ю. Мориц он обретает особенную актуальность.

Среди онимизированных апеллативов старшего периода наиболее распространенным является слово *Читатель*, к которому автор относится с величайшим почтением:

*Сто спасибо, драгоценный Читатель, /
Ты – отрада, награда моя,*

*Мой свидетель и мой не предатель /
На кострах клеветы и вранья.
Сто спасибо, современник чудесный, /
Не отступник, не льстец и не трус,
Мой Читатель, ты – дар мой небесный, /
Свет любви необузданных муз, –
Не обузданных выгодным пеньем, /
Не обузданных задним умом,
Грубой силы общественным мнением /
И вещественной славы ярмом.
Сто спасибо, драгоценный Читатель, /
Я – глотатель
(сто раз повторим!),
Твоего кислорода глотатель, /
Кислорода, который незрим.
(«Сто спасибо»)*

* * *

*... Не вернусь я теперь ниоткуда, /
Потому что осталась я здесь
Наглядеться на русское чудо, /
На его самоедскую бесь,
На его механизмы презренья /
К никуда не удравшей стране,
Где по воздуху стихотворенья /
Мой Читатель гуляет ко мне.
Он – поэтской Луны обитатель, /
Обладатель поэтской струны,
Никуда не удравший Читатель /
Никуда не удравшей страны.*

Эта особенность поэтического языка Ю. Мориц не осталась незамеченной в среде ее критиков-почитателей: «Юнна Мориц – единственный русский поэт, который сегодня пишет слово Читатель с большой буквы и которому – платит “люблями” этот Читатель, очень недетский и очень детский, от 5-ти до 500 лет» (Игорь Вирабов. Свобода Чарли Чаплина. Российская газета. № 5875. 04.09.2012).

Великая благодарность к своему читателю звучит в ее обращении:

Драгоценный Читатель, мой праздник и чистая радость! Благодарю за светлый поток поздравлений в мой Деньрождень, за кислород любви к русской поэзии, за пожелания долгих лет жизни. С глубоко благодарным поклоном. Ваша Поэтка. 05.06.2013 г.

* * *

Нельзя пройти мимо слова *Поэтка*, которое является довольно распространенным:

Всего прекрасней для *Поэтки* снегопады,
Цветенье вишен, яблонь и сирени <...>

И не попасть потом под времени колёса,
И на волне свободомыслящего носа
Не быть *Поэткой* невозможно в той стране.
(«Поэтская страна»)

* * *

Любить – до чего приятно /
Этих прелестных крошек!

В отличие от поэтов, /
Хороших и очень хороших.

А я – совсем не хорошенькая /
И, вообще, *Поэтка*.

Поэтка – и больше некому /
Носить это имя, детка!..

* * *

Ни славы блеск, ни бешеный успех /
Не вняты мне
как зажигательные средства.

Поэтка, я поэтствую для тех, /
Кто мне, живьем, люблями платит за поэтство.
(«Поэтка»)

Именно это слово *Поэтка* стало заглавием второго раздела поэтического сборника «По закону – привет почтальону»:

Вам хочется лирики, теплой
как центральное отопление
С батареями, которые пахнут
ароматами Браун Евы?..

Но *Поэтка* с люблевым читателем уходит
в *Сопротивление*,

Где совсем другие напевы.
(«Пункт обмена»)

Здесь очевидно, что, кроме онимизированного апеллятива *Поэтка*, онимизацией апеллятива *сопротивление* автор утверждает свое отличное от других поэтических «я», далекое от банальности. Такое самоименование поэта стало ключевым во многих посвященных ей публикациях:

«Юнна Мориц – большой поэт. Хотя она сама себя в последнее время шутливо называет *Поэткой*» (А. Губина. Не бывает напрасным прекрасное. Труд-7. 2007.06.02).

«На вопросы, кем является – диссидентом, оппозиционером, критиком режима и проч. и проч., – она отвечает одно: что является поэтом в чистом виде, и только поэтом. И даже *Поэткой* – изобретенное ею слово» (О. Кучкина. Поэтка, которой платят люблями. Комсомольская правда. 2007.06.02) (подробнее об этой особенности поэтического языка см.: [Григорьева, 2014]). При этом нельзя не заметить, что слово *Поэтка* не есть изобретение Ю. Мориц.

«Исторический словарь галлицизмов русского языка» (<http://gallicismes.academic.ru/>) дает его толкование с пометой *пренебр. – женщина-поэт* – и иллюстрирует это значение таким примером из поэмы А.И. Тургенева «Параша»:

Я не люблю восторженных девиц... /
По деревьям встречаешь
их нередко;

Я не люблю их толстых, бледных лиц, /
Иная же – помилуй бог – *поэтка*.

В начале XX века Н. Львова в стихотворении «Почему я со страхом жду от Вас признания...» использует это слово, как будто уже лишенное отрицательного значения, в противопоставлении «женщина – поэт» для самоименования:

Воспоминанья – осенняя ветка... /
Пожелтые листья
так жутко шуршат...

Ах, разве я женщина? Я только *поэтка*, /
Как меня назвал
Ваш насмешливый брат.

Толковый словарь Д.Н. Ушакова однако (середина XX в.) определяет его как *жен.* (разг. редк.), то же, что *поэтесса*, и приводит тот же пример из А.И. Тургенева, но без ярко выраженной отрицательной составляющей. К концу XX века это слово потеряло отрицательную сему. Об этом свидетельствует посвященная Н. Горбаневской книга Л. Улицкой «Поэтка. Книга о памяти». Основанием к такому названию послужили слова самой Горбаневской о том, что ее лучше называть не «поэт» и не «поэтесса», что ей больше подходит польское слово: *поэтка*. Польский журналист Петр Минцер свидетельствует об этом так: «Когда-то я спросил у тебя, как тебя лучше называть: поэтом или поэтессой? И ты от-

ветила, что тебе больше подходит польское слово “поэтка”. Это по-польски поэтесса. И вот это оно действительно ей очень идет. Эта маленькая, живая, кудрявая, подвижная, поэтка – правильное слово для нее» (Программа «Книжное казино» на «Эхо Москвы» 23.11.2014).

Характерной чертой позднего периода творчества Ю. Мориц можно назвать не только онимизацию апеллятивов, но и создание собственных индивидуально-авторских «онимов», свидетельствующих об отсутствии ориентиров во времени.

– Вы где сегодня?.. / – А нигде.

Места моих присутствий –

в *Нигдешности* и в *Никуде*.

(«Какое счастье – в воду лечь...»)

Безусловно, не следует полагать, что в результате приема онимизации возникает оним как таковой, но прописная буква воспринимается как некий сигнал к объединению слова с именем собственным. Помимо этого, графическое противопоставление *прописная / строчная* позволяет актуализировать смысл слова, создает его потенциальную напряженность, «собственное ономастическое сияние», привносит новое семантическое наполнение и оживляет графическую оболочку слова. Таким образом, оно приобретает чрезвычайную значимость в постижении глубинного смысла текста. Прописная буква как знак собственного имени и олицетворения восходит к традициям народного творчества и используется в поэтическом творчестве как средство художественной выразительности: *Царевич, Царица, Царь-Парус, Гусяр, Чудо-Птица, Не то Ангел, не то Воин какой; Вихрь-Девица, Жар-Девица, Зверь-Солдатка; Пуща Дева-Царь хохочет; Дева-Царь, Царь-Девицын, Царь-Буря* и др. в поэме М. Цветаевой «Царь-Девица» (см. об этом: [Ревзина 1989, с. 196]).

И еще одна особенность – капитализация всех графических компонентов слова, что, как и в случае онимизации, придает слову особую значимость:

То, что случилось в Одессе, касается ВСЕХ!

То, что случилось в Одессе, Чудовищный ГРЕХ!

То, что случилось в Одессе, фашизма разврат,

Морда фашизма, фашизма пылающий ад.
<...>

То, что случилось в Одессе, касается ВСЕХ!

То, что случилось в Одессе, фашизма успех,
Это – фашизма концерт и фашизма гастроль,
Хохот фашизма, который – свободы король!

<...>

Морда фашизма, фашизма пылающий ад –
Это касается ВСЕХ, и ни шагу назад!

Выводы. Эти не претендующие на полноту наблюдения над ономастической составляющей в языке Ю. Мориц позволяют сделать вывод о том, что онимы являют собой большое разнообразие и значительное их число выступает в своей номинативной функции, этим характеризуя автора как неординарную языковую личность, раскрывают ее широкий культурный горизонт, которым проникается читатель и вместе с тем приобщается к нему. Именно они служат созданию индивидуально-авторской ономастической модели, выражают своеобразную полифонию ономастического пространства и дают некоторые представления о времени и языке русской поэтической речи на рубеже XX–XXI столетий. Причем система имен собственных у Ю. Мориц в их собственно языковой функции принципиально отлична от системы собственных имен в языке других поэтов (см., например, систему ономастической модели мира в языке Велемира Хлебникова [Григорьев, 1976] и А. Вознесенского [Некрасова, 1976]; Л. Мартынова и Б. Ахмадулиной [Григорьева, 1991]; Н.С. Лескова [Алешина, 2000], И.А. Бунина [Леонтьев, Манандян, 2006] и И. Анненского [Григорьева, 2014]).

Помимо этого, онимы в языке Ю. Мориц нагружены определенным поэтическим смыслом и выступают как средство художественной образности, как результат самостоятельного языкового творчества: автор не ограничивается использованием известного в языке имени, но преобразует его в соответствии с эстетическими задачами, проявляет ономастическое творчество, создавая такие имена, которые выражают его художественные намерения и необходимы в создании глубинного смысла художественного целого.

Библиографический список

1. Алешина Л.В. Ономастическое пространство идиостиля Н.С. Лескова (на материале инновационных онимов и деонимов). Орел, 2000.
2. Григорьев В.П. Ономастика Велемира Хлебникова (индивидуальная поэтическая норма) // Ономастика и норма. М., 1976. С. 181–200.
3. Григорьева Т.М. Имя собственное в поэтическом тексте // Функционирование языковых единиц в текстах разных жанров: межвуз. сб. науч. трудов. Красноярск, 1991. С. 45–53.
4. Григорьева Т.М. Поэтический мир Ю. Мориц: ономастические наблюдения // Экология языка и коммуникативная практика. 2016. № 2. С. 259–269.
5. Григорьева Т.М. Язык И. Анненского: ономастические наблюдения // Культурно-образовательное пространство: новые задачи – новые решения: материалы Всерос. (с международным участием) науч. конференции 18–10 февр. 2014 г. Красноярск, 2014. С. 15–20.
6. Калинин В.М. Поэтика онимов в маленькой трагедии А. С. Пушкина «Скупой рыцарь» // Филологические исследования. 2006. № 8. С. 199–210. [Электронный ресурс]: URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Fd/2006_8/FI8_PDF/Kalinkin.pdf
7. Карпенко Ю.А. Имя собственное в художественной литературе // Филологические науки. 1986. № 4. С. 34–40.
8. Леонтьев Э.П. Манандян Р.С. Имя в картине мира И.А. Бунина // Ономастическое пространство и национальная культура: матер. междунар. науч.-практ. конф. 14–16 сентября 2006 г. Улан-Удэ, 2006. С. 187–189.
9. Некрасова Е.А. Некоторые наблюдения над употреблением имен собственных в произведениях А. Вознесенского // Ономастика и норма. М., 1976. С. 200–208.
10. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М., 1988.
11. Ревзина О.Г. Выразительные средства поэтического языка М. Цветаевой и их представление в индивидуально-авторском словаре // Язык русской поэзии XX века: сб. науч. тр. М., 1989. С. 195–222.
12. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973.

ONYM IN THE POETIC WORLD OF YU. MORITZ

T.M. Grigorieva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem statement. Within the literary text, the onyms occupy “an intermediate position between the names of real and fictional objects, because: a) their denotations are constructed on the basis of the experience of the artist, the writer, but they do not exist in reality; b) they are created according to models of real and unreal objects, taking into account their belonging to a certain onomastic field” [Superanskaya, 1973, p. 30].

The purpose of the article is to identify the features of the use of onyms in the artistic space of the poet; to determine the onomastic dominants of the poetic world as a concentrated cultural experience.

The main methods are semantic and onomasiological analysis of proper names in the poetic text.

As a result of the study, the features of the early and late periods in the use of onomastic units are determined, indicating the evolution of the poet as a creator and linguistic personality.

Summary. The system of proper names in the poetic world of Yu. Moritz, in their proper language function, is fundamentally different from the system of proper names in the language of other poets, such as, for example, Velemir Khlebnikov, L. Martynov, B. Akhmadulina, N. Leskov and others.

Keywords: *onym, art importance, onomastic dominants, personality language.*

References

1. Alyoshina L.V. Onomastic space of N.S. Leskov's individual style (as exemplified in the material of innovative onyms and deonyms). Oryol, 2000.
2. Bakhtin M.M. The Problems of content, material and form in creativity of the word. M.: Iskusstvo, 1924.
3. Grigoriev V.P. Onomastics of Velemir Khlebnikov (individual poetic norm) // Onomastics and norm. M.: Nauka, 1976. P. 181–200.
4. Grigorieva T.M. A proper name in a poetic text // Functioning of language units in texts of different genres // Materials of All-Russia Scientific Conference. February 18–19. Krasnoyarsk, 1991. P. 45–53.
5. Grigorieva T.M. I. Annensky's language: onomastic observations // Cultural and educational space: new tasks – new decisions. Materials of the scientific conference, February 18–19, 2014. Krasnoyarsk, 2014. P. 15–20.
6. Kalinkin V.M. Poetics of onyms in the small tragedy “Avaricious Knight” by A.S. Pushkin // Philological research. 2006. No. 8. P. 199–210.
7. Karpenko Yu.A. A proper name in fiction // Philological sciences. 1986. No. 4. P. 34–40.
8. Leontyev E.P., Manandyan R.S. Onym in I.A. Bunin's world // Onomastic space and national culture. Materials of the International scientific and practical conference, September 14–16, Ulan-Ude. 2006. P. 187–189.
9. Nekrasova E.A. Some observations over the use of proper names in A. Voznesensky's works // Onomastics and norm. M.: Science, 1976. P. 200–208.
10. Podolskaya N.V. Dictionary of Russian onomastic terminology. M., 1988.
11. Revzina O.G. Means of expressiveness in M. Tsvetaeva's of poetic language and their presentation in the author's individual vocabulary // Language of the Russian poetry of the XX century (the collection of scientific works). M., 1989. P. 195–222.
12. Superanskaya A.V. General theory of proper name. M.: Nauka Publishing House, 1973.

[Electronic resource]: Access mode: http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Fd/2006_8/F18_PDF/Kalinkin.pdf

УДК 81'2

КАТЕГОРИЯ ЛИЦА В СИСТЕМЕ ЯЗЫКА И В СИСТЕМЕ РЕЧИ

Т.Г. Игнатьева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Статья посвящена краткому описанию проблем, существующих в области семантики категории лица как особого рода категории парадигматического и синтагматического планов. Описание проводится в рамках теории психосистематики.

Цель – опираясь на собственный исследовательский опыт, описать концептуально-семантический механизм образования и функционирования категории лица на уровне слова, предложения и текста, рассматривая при этом указанные единицы языка как знаковые образования.

Результаты исследования. Концептуальный подход к анализу глубинного содержания категории лица позволяет гипотетически установить изоморфность процесса языкового структурирования единиц языка в системе языка и в системе речи. Устанавливается содержательная характеристика логического лица по его роли как опоры на концептуальном уровне в виде виртуального понятия о предмете речи. На

уровне предложения таковым оказывается подлежащее, репрезентирующее субъект действия, на уровне текста – лицо персонажное.

Выводы. Эффекты значений категории лица как на уровне системы языка, так и на уровне системы речи позволяют сделать вывод о том, что указанная категория обеспечивает изоморфизм языковых уровней, являясь опорой концептуального содержания языковых единиц. Предмет речи – логическое лицо, опора постоянно присутствует в скрытом или явном виде во всех грамматических формах у глагольного лица. Присутствие логического лица в существительном в виде семы третьего лица «он» определяет его частичечную языковую сущность как слова с внутренней инцидентностью. Логическое лицо является также исходной концептуальной категорией для языковых единиц других уровней.

Ключевые слова: парадигматика, синтагматика, инцидентность, логическое лицо, изоморфизм языковых уровней, лицо персонажное.

Методологической основой данной статьи служит положение о системно-структурной организации как языка в целом, так и его подсистем. Под системой языка понимаются языковые конструкторы парадигматического уровня, под системой речи – языковые структуры синтагматического уровня. Принимается семиотический подход при интерпретации языковых образований в системе языка и функционально-прагматический в системе речи. Интерпретация категории лица в системе языка на докоммуникативном, парадигматическом, уровне предполагает ее изучение в качестве морфологической категории глагола (или имени) в единстве категориального значения и форм выражения. В системе речи на коммуникативном, синтагматическом, уровне изучаемая категория рассматривается в синтаксисе, а именно в предложении и тексте. Оба уровня языка

(парадигматический и синтагматический) существуют в диалектическом единстве и в обыденном сознании практически неразделимы. Язык выступает как единый объект язык-речь, где система языка репрезентирует его статику, а система речи – его динамику.

Мы даем теоретическую интерпретацию изучаемой категории в рамках теории психосистематики, разработанной французским лингвистом Гюставом Гийомом в первой половине прошлого столетия. В научной литературе встречаются следующие названия указанной теории: психомеханика, психосемиология, векторная лингвистика, антропологическая лингвистика, феноменология языка. На наш взгляд, психосистематика Г. Гийома есть не что иное, как концептуальная (т.е. антропологическая) лингвистика нашего времени. Гениальный ум ученого опередил свое время более чем на полвека. Создана

теория, объясняющая построение и функционирование языка как системы систем, где все взаимосвязано. Мы понимаем трактование термина «психосистематика» как изучение психических (когнитивных) механизмов человека в процессе создания языковых знаковых структур в системе языка и их функционирования в системе речи. В психосистематике создается целостная картина существования и функционирования языка и речи в речевой деятельности. Графически дихотомия язык-речь представлена в виде интеграла, т.е. в виде объединяющего две стороны символа, а не в виде горизонтальной черты, разъединяющей язык и речь, как у Ф. де Соссюра.

В российской науке изучению, развитию, популяризации теории психосистематики посвятила свою деятельность доктор филологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена Луиза Михайловна Скредина. Созданная ею научная школа (15 докторов и 56 кандидатов наук), работа научного семинара этой школы в виде 17 двухгодичных конференций, труды самой Луизы Михайловны отражают все многообразие поисков и дискуссий по проблемам антропологической лингвистики. В настоящее время дело Луизы Михайловны Скрединой продолжает доктор филологических наук, профессор Лидия Анатольевна Становая. Московское крыло школы организует и направляет доктор филологических наук, профессор Московского государственного педагогического университета Лариса Георгиевна Викулова.

Семантическая сторона категории лица имеет разную трактовку. В лингвистической традиции семантика категории представлена как отношение субъекта действия и говорящего лица и включает три субкатегории: первое лицо указывает на то, что субъект действия совпадает с говорящим, второе лицо соотносит субъект действия с собеседником, третье лицо указывает на то, что субъект действия не включает ни говорящего, ни слушающего. Три лица образуют иерархию по признаку «личности» и «субъективности». Признак «личность» противопоставляет первое и второе лицо третьему, первое и

второе лицо всегда соотносятся с одушевленными объектами, третье лицо может указывать на любой объект [Гак, 2000, с. 362]. Точка зрения традиционной грамматики восходит к идеям Э. Бенвениста в рамках его теории высказывания. Лицо мыслится как субъект, участвующий или не участвующий в высказывании. На формальном уровне категориальное значение представлено в парадигме местоимений, где ядром системы являются личные местоимения, а также местоименные прилагательные и глагольные окончания. Дискуссионным остается категориальный статус третьего лица. Одни ученые выводят третье лицо за пределы категории лица, отказывая ему в статусе участника акта коммуникации и на этом основании определяя его как «не лицо» [Бенвенист, 2010]. Другие ученые считают, что третье лицо не может быть выведено за пределы категории лица, что Э. Бенвенист путает отсутствие в акте коммуникации объекта речи, обозначенного формой третьего лица (*absence de personne*), и отсутствие лица (*personne absente*). Третье лицо, которое может показаться наименее «личностным» из всех трех лиц, тем не менее не является «не лицом» [Joly, 1987]. Вторая точка зрения опирается на положение Г. Гийома об объектном, или логическом, лице. В рассуждениях присутствует идея эксплицитности и имплицитности в языке. Объектное, или логическое, лицо – это лицо, о котором идет речь. Оно может имплицитно присутствовать как в первом, так и во втором лице, поскольку говорящее лицо может говорить и о самом себе.

Первое лицо – это тот, кто, говоря о себе, становится не только первым говорящим лицом, но и третьим лицом, о котором говорится. Второе лицо содержит в себе в такой же степени, как и первое лицо, идею третьего лица, поскольку третьим лицом, о котором говорится, может стать и «ты». Первое и второе лицо в акте коммуникации имеют двойную референцию: с лицом говорящим (эксплицитная референция) и с лицом, о котором говорится (имплицитная референция). Семантический состав парадигмы личных местоимений описывается следующим образом. Первое лицо – я = первое

лицо в коммуникации + лицо, о котором идет речь; второе лицо – ты = второе лицо в коммуникации + лицо, о котором идет речь; третье лицо – он = отсутствующее лицо в коммуникации + лицо о котором идет речь. В данном случае под местоимением «он» подразумевается не участник коммуникации, а предмет речи, то, о чем говорят коммуниканты. В парадигме присутствует постоянный элемент и этот элемент, т.е. предмет речи, и есть логическое, объектное, лицо. В акте коммуникации логическое лицо всегда играет пассивную роль и вследствие своей постоянности образует систему грамматических лиц. Л.М. Скредина говорит по этому поводу следующее: «Первое и второе лицо объединяют в своей семантической структуре понятия субъекта и объекта речи, а третье лицо имеет только последнее, существуя вне референции с реальным лицом коммуникативного акта. Однако “он”, который не говорит и к которому не обращаются в акте речи, постоянно присутствует в семантике первых двух форм, которые по праву называются формами личных местоимений, обозначая действительные лица коммуникации. Постоянство значения лица, о котором идет речь, является фактом, на котором основывается внутренняя экономия системы лица и системы местоимения. Всегда существующее понятие объекта речи, т.е. того, о чем говорится, и есть основа объектного, логического лица [Скредина, 2009, с. 190].

Двойственный характер категории лица отметил П.А. Флоренский, говоря о том, что «я» трансцендентно, скрыто не только от других, но и от себя самого в собственной своей глубине. «Я» является же «оно» – как «ты» и как «он». Как «ты» оно являет себя лицом, а как «он» – вещь (Флоренский, 1990). Способность лица быть вещью в языке реализуется в наличии категории лица у имени существительного. При этом у имени существительного лицо инвариантно – всегда третье, тогда как у глагола оно и инвариантно (всегда имеет место) и вариантно (бытование реализуется в трех лицах). В психосистематике принято положение о том, что категория лица принадлежит и глаголу, и имени

существительному. У глагола данная категория реверсивна, т.е. взаимовозвратна, взаимно обратима в том плане, что она проявляется в имплицитном или эксплицитном присутствии объектного логического лица в порядковых лицах глагола. Другими словами, предмет речи – логическое лицо, опора, постоянно присутствует в скрытом или явном виде во всех грамматических формах глагольного лица. Присутствие логического лица в существительном в виде семы третьего лица определяет его языковую, частичечную сущность как слова с внутренней инцидентностью. Инцидентность есть механизм соотношения (совмещения) вклада (в традиционной терминологии семантики – сигнификата), т.е. значения, с опорой (в традиционной терминологии – денотата), т.е. обозначения, внутри слова как знака. Имя существительное имеет внутреннюю инцидентность, т.е. значит то же, что и обозначает. У имени прилагательного инцидентность внешняя. Значение есть, а обозначения нет. Обозначение прилагательное «ищет» в существительном, стремится к нему, оно инцидентно существительному. Тот же механизм у глагола: значение действия есть, но обозначение его нужно искать у существительного. Глагол тоже инцидентен имени существительному. У наречия инцидентность второй степени. Оно инцидентно существительному через глагол. Таким образом решается проблема иерархии основных частей речи, где на вершине иерархии находится имя существительное. Как указывает Л.М. Скредина, «понятия логического лица и инцидентности, участвуя в описании психомеханизма слов как частей речи, поддерживают разделение слов на две группы: имя существительное и все остальные части речи. Вместе с тем за всеми словами закреплена одна операция: инцидентность вклада к опоре, т.е. к логическому лицу. Механизм инцидентности и понятие логического лица совершенно четко выявляют изоморфизм слова и предложения по их структуре. Конструирование слова и предложения происходит по одной схеме: референция «вклада» к «опоре», предиката к субъекту, ремы к теме, коммента к топикю [Скредина, 2009, с.196].

В системе речи, на синтагматическом уровне, категория лица реализуется через подлежащее. Подчеркнем еще раз, что под термином «лицо» мы имеем в виду лицо логическое, т.е. предмет коммуникации, то, о чем идет речь. Для того чтобы составить представление о подлежащем как о целостном синтаксическом объекте, имеющем двусторонний модус существования, необходимо рассмотреть его сущность и отношения со сказуемым со стороны содержания.

Свою системную характеристику как слово с внутренней инцидентией существительное сохраняет и в речи, т.е. в предложении, а через предложение и в тексте. Это становится возможным вследствие того, что в существительном, как об этом было сказано выше, в его концептуальной структуре как слове с внутренней инцидентией постоянно присутствует семантический стержень, опора, денотат (образ предмета, с которым совмещается вклад (сигнификат, понятие о предмете)). Семантическая опора существительного в предложении выступает в качестве логической опоры предложения его постоянным элементом, логическим лицом, тем, о чем идет речь. Оставаясь словом с внутренней инцидентией, заключая в себе как в языковом знаке значение и обозначение предмета мысли, подлежащее становится логической опорой в предложении, с которой соотносятся другие члены предложения. На уровне членов предложения термины «вклад» и «опора» можно соотносить с такими устоявшимися в науке терминами, как «субъект» и «предикат», но употребление терминов «вклад» и «опора» относит нас к общему семантическому уровню и может объяснить процесс конструирования, порождения единиц языка любого уровня при лингвистическом анализе.

Различие между структурой слова и предложения, рассматриваемых с точки зрения механизма инцидентии, состоит в различии последовательности импульсов. У слова последовательность импульсов идет от вклада к опоре. Предложение образуется последовательностью импульсов от опоры к вкладу. Иной порядок следования импульсов здесь невозможен, поскольку

ку опоры, или логическое лицо, мыслится как элемент постоянный, соответствующий тому, о чем идет речь, тогда как вклад есть то, что говорится о предмете речи, что определяет предмет речи [Скрелина, 1980, с. 67]. Инцидентная соотношенность членов предложения носит характер системных операций, повторяющихся каждый раз в ходе порождения каждого конкретного высказывания. Вместе с тем предикативный характер инцидентии, вследствие своего программно-алгоритмического характера, может лишать предложение сущностного подлежащего и делать подлежащим какую-либо другую формальную единицу, например местоимение. Семантический механизм инцидентной соотношенности на уровне членов предложения предстает как движение мысли от семантемы к семантеме и может быть гипотетически представлено в виде виртуальной, концептуальной схемы на уровне системы языка.

Генезис подлежащего включает несколько моментов. Первый – это момент оформления материального субстрата подлежащего, т.е. имени существительного в системе языка. Оформление имени существительного, которым оно выражено, как части речи связывается в психосистематике с идеей пространства. Системы операций, оформляющих генезис имени, называются топогенезом. В этот момент происходит, во-первых, оформление лексического и грамматического значений имени существительного, выполняющего функцию подлежащего, которые связаны между собой отношениями включения. Во-вторых, происходит оформление существительного как слова с внутренней инцидентией. В первый момент имя существительное, служащее материальным субстратом подлежащего, в результате ряда системных операций оформляется как виртуальное понятие в единстве лексического и грамматического означаемого как слово с внутренней инцидентией.

Второй момент – момент перехода существительного из языка в речь, его актуализация. Объем понятия, выраженного именем существительным, в системе языка не определен. В речи этому понятию должен быть сообщен тот

объем, который соответствовал бы содержанию передаваемой мысли в связи с интенцией говорящего: существительное передает либо общую идею о предмете, либо индивидуальное конкретное представление, указание на объем передаваемого понятия осуществляется при помощи актуализаторов, основным из которых во французском языке является артикль.

Следующий момент, третий, мы определяем как момент функционирования лексически значимого, определившегося по грамматической форме актуализованного существительного, занимающего синтаксическую позицию подлежащего в структуре предложения. Третий момент относится к дискурсивному времени, которое понимается как реальное, измеримое время порождения высказывания. В то время как момент один и момент два относятся к оперативному преддискурсивному времени, которое есть реальное, но неизмеримое в силу мгновенности совершаемых в мозгу операций.

Если рассматривать предикативную основу предложения с точки зрения инцидентной соотнесенности ее членов, то становится ясным, почему сказуемое находит опору в подлежащем. По словам Г. Гийома, функция подлежащего соответствует функции с положительной инцидентией, в то время как функция глагола-сказуемого соответствует функции с отрицательной инцидентией, т.е. с инцидентией, которая ищет себе опору [Гийом, 1992]. По своей природе подлежащее представляет из себя опору, а сказуемое – вклад. Механизм инцидентной соотнесенности членов предложения имеет в качестве исходной точки подлежащее, поскольку последнее является опорой, логическим лицом предложения, предметом мысли, с которым соотносится вклад в форме сказуемого, репрезентирующий признак предмета, понимаемого в широком смысле. По существу, механизм инцидентной соотнесенности подлежащего и сказуемого есть механизм их предикативных отношений. Предицирование признака предмету лежит в основе механизма инцидентии на уровне речи. Для того чтобы состоялся акт высказывания, мало вычленив предмет речи, необходимо еще его опре-

делить. Такое определение происходит в результате предицирования признака предмету, которое осуществляет сказуемое и которое составляет сущность предикативных функций как сказуемого, так и подлежащего. Лингвисты единодушны в том мнении, что сказуемое выполняет предикативную функцию. Если это так, то подлежащее есть член предложения, вызывающий предикативную функцию. Если бы не требовалось определить подлежащее, то не нужно было бы и сказуемое. Подлежащее способно вызывать предикативную функцию, так как по своей природе это элемент, требующий определения, поскольку означает предмет мысли. В этом плане подлежащее является абсолютным определяемым и как таковое имеет инвариантную форму, независимую от класса сказуемого, и независимую позицию в структуре предложения. На концептуально-семантическом уровне в теории психосистематики проблема иерархии главных членов предложения решается однозначно в пользу подлежащего. Являясь логическим лицом, подлежащее «вызывает» у сказуемого необходимость инцидентного соотнесения с предметом мысли, что на уровне речи реализуется в процессе синтаксического согласования сказуемого с подлежащим, т.е. в предложенческой категории предикативности.

Высшим уровнем в системе речи является текст. Используя положения теории психосистематики, мы разработали модель структурирования семантики художественного текста. Мы полагаем, что для такой единицы, как текст, логическим лицом, опорой в семантической структуре является лицо персонажное. Употребляя термин «лицо персонажное», наряду с термином «персонаж», мы хотим подчеркнуть лингвистический уровень исследования, поскольку термин «персонаж» традиционно принадлежит литературоведению. Персонаж соответствует понятию предмета речи как того, о чем идет речь. Вкладом, понятием того, что говорится о предмете речи, будет рассматриваться информация о персонаже, заложенная в тексте, которую в обобщенном виде можно рассматривать как признак предмета речи.

Доказательством того, что персонаж можно рассматривать в качестве опоры, логического объектного лица служит тот факт, что персонаж определяет сущностно-бытийный, онтологический характер художественного текста, обеспечивая его когезию, цельность и целостность. Выступая предметом описания, т.е. предметом, о котором идет речь, персонаж выступает стержнем, который проходит через весь текст и как бы «стягивает» все его части в единое целое. Персонаж обеспечивает целостность текста, выступая в качестве логического лица, опоры текста, потому что он является его смысловой доминантой, он есть то, «что предметно тождественно в разных лексических оформлениях, т.е. смысл. Именно потому, что смысл всегда предметный, его структура (модель) обладает цельностью и наглядностью. Лексические значения, расположенные в тексте, образуют не просто “букет” в микротеме текста, но “картину”, про содержание которой можно рассказать по-разному. Это обстоятельство имеет исключительно важное значение при коммуникации» [Жинкин, 1982, с. 81]. Есть еще один довод в пользу утверждения о персонаже как смысловой опоре текста: если произвести замену одного персонажа на другой, текст в смысловом плане «рассыплется».

Речемыслительный механизм порождения текста, как и в других языковых единицах, есть механизм инциденции. Мы полагаем, что по механизму инциденции художественный текст – это знак с внутренней инциденцией, как имя существительное. Он имеет опору (персонажное лицо) и вклад (информацию о персонаже, или признак опоры) внутри себя как знака, в своей семантической структуре. Сошлемся в подтверждение этой идеи на мнение А.А. Потебни, который указывал, что создание слова, процесс речи, понимание происходят по одним законам [Потебня, 1993, с. 79]. Механизм соотношенности вклада и опоры есть процесс психический, мыслительный, изначально присущий человеку в его отношениях с другими людьми (оппозиция Человек / Человек в психосистематике) и с внешним миром (оппозиция Универсум / Человек). На уровне текста данный механизм дей-

ствует как в системе автора, так и в системе читателя. Для такой сложной лингвистической единицы, как текст, механизм ее образования состоит из множества мыслительных операций (импульсов), предваряющих и сопровождающих ее рождение. Последовательность этих импульсов определена Г. Гийомом следующим образом: возможность мысленного видения – возможность мысленного высказывания – возможность устного или письменного высказывания – действительность речи – результат речи. Алгоритм построения текста в лингвистическом сознании автора и читателя в обобщенно-гипотетическом виде проходит три этапа: *in posse* – *in fieri* – *in esse*. Возможность мысленного видения соответствует этапу *in posse*, возможность мысленного высказывания и возможность устного и письменного высказывания соответствуют этапу *in fieri*, действительная речь и результат речи соответствуют этапу *in esse*. Как указывает С.Д. Кацнельсон, речемыслительный процесс включает в себе ряд операций, результаты которых не могут быть предсказаны с абсолютной точностью. Структура текстов определяется не только их содержанием и лежащими в сознании порождающего процесс исходными структурами, но и ситуативными условиями речи и некоторыми другими, не поддающимися точному учету фактами, влияющими на стратегию говорящего. Тем не менее общий ход процесса, основные этапы его протекания могут быть определены с достаточной точностью [Кацнельсон, 1972, с. 121].

Этапы структурирования художественного текста в кратком изложении выглядят следующим образом, На первом этапе – *in posse* – в зависимости от коммуникативной установки и интенций автора происходит образование общего, нерасчлененного представления о текстовой ситуации в ее пространственной и временной сути, которое мы определяем как замысел. По словам М.М. Бахтина, замысел определяет предмет речи и его границы, предметно-смысловую исчерпанность и сочетается с предметом речи как субъективный момент высказывания с объективным в неразрывном единстве, очевидно, и являющегося темой [Бахтин, 1979, с. 256].

На этом этапе в результате ряда системных операций от общего к частному и обратно в когнитивном пространстве автора вычленяется материальный субстрат текста, его логическое лицо, опора как виртуальное понятие о персонаже.

На втором этапе – *in fieri* – авторское сознание производит анализ текстовой ситуации, ее «разборку» в соответствии с коммуникативными задачами автора. На данном этапе созидательная мысль автора намечает смысловые «вехи» текста в виде отдельных его фрагментов, которые в соответствии с закономерностями его линейной структуры должны образовывать некоторую схему, отражающую порядок следования элементов содержания. Такая схема составляет композицию текста. На наш взгляд, композиционная структура текста представляет собой ментально-лингвистические заготовки текстовой деятельности автора в виде модульной и когниотипичной структуры. Каждый фрагмент текста является одновременно модулем и когниотипом. Как модуль он есть частичка текста, которая может «выниматься» из общей структуры текста, заменяться на другую, если изменился замысел автора. Как когниотип он есть фрейм, инвариант, стремящийся к достаточно жесткой схеме.

На третьем этапе – *in esse* – происходит экспликация мыслительного содержания в реальную текстовую ткань путем воплощения в материальные знаки языка. В ходе актуализации языковые единицы получают тот семантический объем, который соответствует содержанию передаваемой мысли. Осуществляется функционирование лексически значимых, определившихся по грамматической форме актуализованных единиц, которые занимают синтаксические позиции в структуре предложения в ходе линейного развертывания текста в форме внешней речи. Последнее обстоятельство необходимо подчеркнуть особо, поскольку порождение текста в системе автора имеет конечным результатом факт внешней речи – текст, произнесенный или записанный на бумаге. Безусловно, поэтапность рождения текста, иерархия этапов носят условный характер и являются лишь способом рассуждения. Вопрос о том, что первично –

семантико-концептуальные процессы или языковые – не нашел в науке однозначного ответа. В психосистематике принято положение о том, что операции построения мысли и языка идут вместе. Созидательная мысль имеет остановки «перехваты» самой себя, во время которых она погружается в «контейнер грамматической формы» и актуализируется в речи. Этапы *in posse*, *In fieri*, *In esse* в процессе порождения текста являются остановками, во время которых происходит конструирование конститутивных семантических узлов текста.

В ходе наших рассуждений установлено, что логическим лицом, его опорой в художественном тексте является образ персонажа, формирующийся на первом этапе порождения текста, который реализуется как замысел. В связи с антропологической направленностью современных лингвистических исследований, изучение категории лица получает новый импульс, о чем, в частности, свидетельствует появление термина «лингвоперсонология». Представляется, что интерес ученых к данной категории закономерен, поскольку категория лица объемлет в себе онтологические обоснования антропоморфизма языка. В языкознании существует длительная традиция изучения лица грамматического. Мы полагаем, что в рамках лингвистики текста (в данном случае речь идет о лингвистике литературного текста) можно говорить о существовании лица художественного, которое составит оппозицию лицу грамматическому на текстовом уровне. В лингвистической науке на сегодняшний день можно считать общепринятыми такие категории, как «время грамматическое» и «время художественное», «пространство грамматическое» и «пространство художественное». На наш взгляд, вполне логично в оппозицию лицу грамматическому ввести категорию лица художественного. Введение данной категории придало бы хромотопной структуре текста «время – пространство» трехчленный вид «время – пространство – лицо», при этом последний член трихотомии должен стоять на первом месте, поскольку только он может «вдохнуть жизнь» в две другие категории

и обеспечить абсолютный антропоцентризм художественного текста, который, как известно, является его важнейшей специфической чертой. Мы полагаем, что категория художественного лица включает в себя лицо авторское, лицо персонажное, лицо читательское. Оставляя в стороне первый и третий члены оппозиции в силу их определенной разработанности, мы обращаемся ко второму члену оппозиции – лицу персонажному.

Термин «персонаж» традиционно задействован в литературоведении. Между тем, как справедливо указывают Ж. Дюкро и Ц. Тодоров, «проблема персонажа есть прежде всего проблема лингвистическая, которая не существует помимо слов, поскольку персонаж есть существо рукописное» (Ducrot, Todorov, 1972, с. 286). Мы могли бы добавить, что персонаж есть категория текстовая, поскольку, с одной стороны, выполняет в тексте структурную функцию, осуществляя целостность текста. В качестве предмета описания персонаж выступает стержнем, который проходит через весь текст и как бы «стягивает» все его части в единое целое. Воздействие литературно-художественного текста на читателя осуществляется через персонаж. В силу вышеизложенного употребление введенного нами термина «лицо персонажное» представляется оправданным, так как подчеркивает лингвистическую окраску исследования.

Как показали наши исследования на материале диахронических текстов французского Средневековья, семантическая структура лица персонажного включает в себя три субкатегории: лицо событийное (персонажи первого плана), лицо коллективное (персонажи второго, третьего и т.д. планов), лицо циклическое (персонажи, обладающие циклообразующей функцией, как, например, Карл Великий в Каролинском цикле героического эпоса или король Артур). Для текстов крупных форм эта категория важна. Иногда лицо циклическое может совпадать с лицом событийным, иногда нет. Работая с диахроническими текстами, мы обратили внимание на то, что их композиционная структура имеет две формы, которые мы обозначаем как

моноличностную и полиличностную. В моноличностных текстах центральной фигурой является один герой, один образ, одна личность. Так, например, очевидна одногеройность героического, животного, аллегорического эпоса. С другой стороны, существуют полиличностные тексты, где центральными героями являются два персонажа. Как правило, это влюбленная пара – «Тристан и Изольда», «Окассен и Николетта» и др. В наших разработках на уровне коммуникативного содержания анализ языкового материала производится на моноличностном тексте куртуазного романа как одного из самых репрезентативных жанров французского Средневековья. В частности, анализируется роман Кретьена де Труа «Рыцарь со львом», где главный персонаж, событийное лицо в нашей терминологии, репрезентирует образ идеального куртуазного рыцаря, явившегося примером для подражания на многие века в литературной культуре Европы. Были изучены способы номинации персонажного событийного лица. Мы руководствовались тезисом о том, что вопрос наименования есть вопрос познания. Н.Д. Арутюнова прямо указывает на то, что квалификация предмета, его познание, проникновение в его суть осознается говорящим как его номинация, и это осознание отложилось в самих способах пользования языком, в самом значении глагола «называть» [Арутюнова, 1977, с. 333, 334]. Формат статьи не позволяет сделать исчерпывающий анализ способов номинации персонажного лица как семантической опоры текста. Собственно, это сделано в нашем монографическом исследовании [Игнатъева, 2013]. Тем не менее, завершая изложение теоретических оснований анализа категории лица, в качестве общего вывода отметим, что терминологически семантический объем данного понятия в современной науке значительно расширился и включает в себя его толкование не только на парадигматическом уровне в системе языка как грамматическую категорию глагола, но и на синтагматическом уровне в системе речи как концептуальное содержание языковых единиц в предложении и тексте, обеспечивая их антропологический характер.

Словари

1. Douay C., Rouland D. *Vocabulaire thecnique de la psychomécanique du language. Ces mots de Gustave Guillaume.* Rennes, 1990. 217 p.
2. Dubois J. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du language.* Paris, 1994. 514 p.
3. Ducrot O., Todorov T. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du language.* Paris, 1972. 470 p.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Номинация и текст // Языковая номинация. Виды наименований. М., 1977. С. 304–356.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 444 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 2010. 448 с.
4. Гагарина Л.С. Эксплицитность и имплицитность в психосистематике // Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы: матер. XVIII конф. Школы-семинара им. Л.М. Скрелиной (Москва, 13–16 сентября 2017 г.). М., 2017. С. 61–64.
5. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. М., 2000. 832 с.
6. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. М., 1992. 218 с.
7. Жинкин Н.Н. Речь как проводник информации. М., 1982. 155 с.
8. Игнатьева Т.Г. Номинация персонажей в старофранцузском художественном тексте. Красноярск, 2013. 184 с.
9. Игнатьева Т.Г. Психосистематика как новое направление в языкознании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1(27). С. 20–28.
10. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое общение. Л., 1972. 215 с.
11. Потебня А.А. Мысль и язык. Киев, 1993. 189 с.
12. Селиверстова О.Н. Местоимения в языке и речи. М., 1988. 149 с.
13. Серебренникова Е.Ф. Способы представления лица личными местоимениями во французском языке. Иркутск, 1997. 200 с.
14. Скрелина Л.М. О концептуальной схеме предложения // Проблемы синтаксиса простого предложения. Л., 1980. С. 61–70.
15. Скрелина Л.М., Становая Л.А. Теоретическая грамматика французского языка. СПб., 2012, 386 с.
16. Скрелина Л.М. Школа Гийома: психосистематика. М., 2009. 367 с.
17. Guillaume G. *Leçon de linguistique. 1948–1949, Série C. publ. par R. Valin.* Québec, 1973. 256 p.
18. Ignatieva T. Sur la question de la structuration du texte // *Romanica Petropolitana.* СПб., 2012. С. 125–130.
19. Ilnski K. De la chauve-souris et des parties du discours // Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы: матер. XVIII Междунар. конф. Школы-семинара им. Л.М. Скрелиной (Москва, 13–16 сентября 2017 г.). М., 2017. С. 114–121.
20. Joly A. *Personne et acte d'énonciation.* Lille, 1987. P. 59–99.
21. Lafont R., Gardes-Madray F. *Introduction à l'analyse textuelle.* Paris, 1976. 191 p.
22. Lowe R. Le langage comme réalité dynamique: les conditions immédiates de l'acte de langage // *Romanica Petropolitana.* СПб., 2012. С. 171–209.
23. Valin R. *Perspectives psychomécaniques sur la syntaxe.* Quebec, 1981. 97 p.

CATEGORY OF PERSON IN LANGUAGE SYSTEM AND IN SPEECH SYSTEM

T.G. Ignatieva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Problem Statement. The article presents a short description of the problem that can be seen in the sphere of semantics of the category of person as a peculiar kind of category considered in the paradigmatic and syntagmatic aspects. The description is given from the viewpoint of the theory of psycho-systematics.

The Purpose of the article is to describe, on the basis of our own research experience, the conceptual-semantic mechanism of formation and functioning of the category of person on the level of word, sentence and text, considering upon that the units of the language mentioned above as very significant entities.

Результаты исследования. The conceptual approach to the analysis of deep content of the category of person allows to determine hypothetically isomorphism of the process of language units structuring in the system of language and the system of speech. The content characteristic of the logic person becomes established in accordance with its role as a support on the conceptual level in the form of a visual notion

about the object of speech. On the level of sentence it turns out to be the subject representing the performer of the action, and on the level of text it is a person of the personage.

Conclusions. The effects of the meanings of the category of person both on the level of language system and on the level of speech system allow to come to the conclusion that this category provides isomorphism of linguistic levels being a support of the conceptual content of language units. The object of speech is a logic person, the support is constantly present either in the concealed aspect or in the open one in all grammatical forms of the verbal person. The presence of the logic person in the noun, in the form of the third person «he» seme, determines its «part of speech» linguistic essence as of a word with inner incidence content. The logic person is also the initial conceptual category for linguistic units of other levels.

Keywords: *paradigmatics, syntagmatics, incidence, logic person, isomorphism of linguistic levels, person of personage.*

Dictionaries

1. Douay C., Rouland D. Vocabulaire technique de la psychomécanique du langage. Ces mots de Gustave Guillaume. Rennes, 1990. 217 p.
2. Dubois J. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris, 1994. 514 p.
3. Ducrot O., Todorov T. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris, 1972. 470 p.

References

1. Arutyunova N.D. Nomination and text // Language nomin. Rinds of nomination. M., 1977. P. 304–356.
2. Bakhtin M.M. Aesthetics of word creation. M., 1979. 444 p.
3. Benvenist E. General linguistics. M., 2010. 448 p.
4. Gagarina L.S. Explicitness and implicitness in psychosystematics // Fundamental and current in the development of language: categories, factors, mechanisms. Materials of the XVIII Conference of School-seminar named after L.M. Skrelina (Moscow, September 13–16, 2017). M., 2017. P. 61–64.
5. Gak V.G. Theoretical grammar of French. M., 2000, 832 p.
6. Guillaume G. Principles of theoretical linguistics. M., 1992. 218 p.
7. Zhinkin N.N. Speech as a vehicle of information. M., 1982. 155 p.
8. Ignatieva T.G. Nomination of personages in old-French texts of fiction. Krasnoyarsk, 2013, 184 p.
9. Ignatieva T.G. Psycho-systematics as a new trend in General Linguistics // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev, 2014. No. 1(27). P. 20–28.
10. Kantelson S.D. Language typology and speech communication. L., 1972. 215 p.
11. Potebnya A.A. Thought and language. Kiev, 1993. 189 p.
12. Seliverstova O.N. Pronouns in language and speech. M., 1988. 149 p.

13. Serebrennikova Ye.F. Ways of person representation with personal pronouns in the French language. Irkutsk, 1997. 200 p.
14. Skrelina L.M. On conceptual scheme of sentence // The problem of simple sentence syntax. L., 1980. P. 61–70.
15. Skrelina L.M., Stanovaya L.A. Theoretical grammar of the French language. S-Petersburg, 2012. 386 p.
16. Skrelina L.M. Guillaume's School: psycho-systematics. M., 2009. 367 p.
17. Guillaume G. Leçon de linguistique. 1948–1949, Série C. publ. par R. Valin. Québec, 1973. 256 p.
18. Ignatieva T. Sur la question de la structuration du texte // Romanica Petropolitana. S-Petersburg. 2012. P. 125–130.
19. Ilinski K. De la chauve-souris et des parties du discours // Fundamental and current in language development: categories, factors, mechanisms. Materials of XVIII International Conference of School-seminar named after L.M. Skrelina (Moscow, September 13–16, 2017). M., 2017. P. 114–121.
20. Joly. A. Personne et acte d'énonciation. Lille, 1987. P. 59–99.
21. Lafont R., Gardes-Madray F. Introduction à l'analyse textuelle. Paris. 1976. 191 p.
22. Lowe R. Le langage comme réalité dynamique: les conditions immédiates de l'acte de langage // Romanica Petropolitana. S-Petersburg. 2012. P. 171–209.
23. Valin R. Perspectives psychomécaniques sur la syntaxe. Quebec. 1981, 97 p.

УДК 159.9

КЛИНИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОСТОЯНИЯ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ

О.К. Таусинова (Красноярск, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье представлен обзор теоретических положений и исследований, посвященных проблеме психологической травматизации женщин, переживших домашнее насилие. Отмечается недостаток исследований, посвященных тонким и трудно измеряемым аспектам насилия, таким как психологическое. При этом любая форма длительного домашнего насилия ведет к физическим, эмоциональным или психическим последствиям. Цель статьи – выявить и охарактеризовать клинико-психологические аспекты травматизации женщин, переживших домашнее насилие, а также их личностные характеристики.

Методологию исследования составляют концепция психологической травматизации В.Д. Менделевича и S.B. Sells, научные труды М.А. Качаевой и Е.Г. Дозорцевой [Качаева, Дозорцева, Нуцкова, 2017], проведен анализ научных зарубежных и отечественных работ. В общей сложности было опрошено 68 участников – женщин, переживших домашнее насилие, 69 % находятся в возрасте от 20 до 30 лет, 30 % – в возрасте 31–41 года. Нами использовались два блока методик, позволяющие выделить личностные особенности респондентов и степень их травматизации.

Блок диагностики травматизации

1. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (авторы К.К. Яхин, В.Д. Менделевич).

2. Тест нервно-психической адаптации (И.Н. Гурвич), НИИ им. В. М. Бехтерева.

3. Тест «Пять травм» (Лиз Бурбо).

Блок личностных особенностей

1. Опросник Кеттелла 16 PF.

2. Симптоматический опросник SCL-90-R Шкала Дерогатиса.

Результаты. Исследование показало, что у женщин, переживших насилие в семье, показатели психопатологической симптоматики превышают нормативные значения, что свидетельствует о наличии у них определенных нарушений, выявлено наличие обостренного чувства осознания собственного Я, негативных ожиданий относительно межличностного взаимодействия с другими людьми. В состоянии травматизации женщины переживают депрессию и имеют патологический психический уровень дезадаптации, которая при этом внешне не проявляется. Доминирующая травма при этом – травма униженного, что говорит о выраженном мазохистическом радикале.

Заключение. Сделаны выводы, что личностные особенности женщин, переживших насилие в семье, заключаются в невысоком уровне интеллекта, эмоциональной незрелости и наличии негативных ожиданий относительно коммуникаций с другими людьми. Женщины, пережившие насилие в семье, депрессивны и дезадаптивны и с учетом сложностей коммуникации и общей эмоциональной незрелости находятся в тяжелом положении, что, вероятно, может заставлять их снова и снова оставаться в травмирующих отношениях.

Ключевые слова: женщины, насилие, домашнее насилие, психологическая травма, депрессия, адаптация, дезадаптация, тревожность, мазохизм.

Постановка проблемы. Домашнее насилие является глобальной проблемой эпидемических масштабов. Эта форма насилия включает физический, сексуальный или психологический ущерб. Домашнее насилие – это то, что происходит между супругами, родителями и детьми, братьями и сестрами, бабушками и дедушками, дядями, тетями [Gomes, Silva, De Oliveira,

Acosta, Amarijo, 2015; Rosoff, 2018; Ali, O’Cathain, Croot, 2018; Kimuna, Tenkorang, Djamba, 2018; Chuemchit, Chernkwanma, Rugkua, Abdullakasim, Wieringa, 2018]. Последствия домашнего насилия могут приводить к физическим, эмоциональным или психическим последствиям, таким как депрессия, посттравматическое стрессовое расстройство, фобии, тревога, панические расстрой-

ства и злоупотребление психоактивными веществами [Sardaryan, Thompson, Kagan, 2013].

Развод может быть успешной стратегией для женщин, подвергшихся насилию, но, несмотря на социальную поддержку, оказываемую женщинам, многие остаются в оскорбительных отношениях [Hayati, Eriksson, Hakimi, Högberg, Emmelin, 2013].

В некоторых странах многие насильственные действия между членами семьи по-прежнему не считаются преступлениями, например, в исследовании Организации Объединенных Наций, опубликованном в 2016 году, сообщается, что «по меньшей мере, 102 из 192 государств не имеют конкретных юридических санкций против насилия в семье, а изнасилование в браке не является уголовным преступлением в 53 странах» [Очередько, Ломтев, Харламов, 2017]. Даже в Соединенных Штатах криминалисты начали классифицировать некоторые акты внутрисемейного насилия (например, изнасилование в браке) как преступления только в 70-х годах [Mannell, Guta, 2018].

По этим причинам статистика семейного насилия, широко публикуемая различными правительственными источниками, считается неполной. la Barnett, Cindy L. Miller-Perrin and Robin D. Perrin называют домашнее насилие «настолько сложной многомерной проблемой, что ни один набор чисел или статистики не может адекватно фиксировать это явление» (Barnett, Cindy, Robin, 2005).

В настоящей статье представлены результаты исследования, отчасти восполняющие этот пробел: рассмотрены особенности травматизации и личностные особенности женщин, переживших насилие в семье [Курочкина, 2016; Тушкова, 2016; Баришполец, Холодов, 2016]. Цель статьи – выявить и охарактеризовать клинико-психологические аспекты травматизации женщин, переживших домашнее насилие, а также их личностные характеристики.

Методологию исследования составляют концепция психологической травматизации В.Д. Менделевича и S.B. Sells [Sells, 1970], научные труды М.А. Качаевой и Е.Г. Дозорцевой [Качаева, Дозорцева, Нуцкова, 2017], проведен анализ научных зарубежных и отечественных работ.

Участницами настоящего исследования были женщины в возрасте от 21 до 56 лет, пережившие длительное насилие в семье.

Учитывая чувствительность темы для участников исследования, были применены целенаправленные методы отбора респондентов. Участники исследования были набраны из числа обратившихся за психологической консультацией к частнопрактикующим психологам, а также из реабилитационного центра женщин, пострадавших от насилия. Кроме того, к некоторым потенциальным участникам обращались напрямую и предлагали участие в исследовании.

Информированное согласие было получено от участников до каждого собеседования. Диагностика проводилась в местах, которые могли обеспечить максимальную конфиденциальность. Конфиденциальность информации строго соблюдалась.

Нами использовались два блока методик, позволяющие выделить личностные особенности респондентов и степень их травматизации.

Блок диагностики травматизации

1. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К.К. Яхин, В.Д. Менделевич). Данный тест-опросник применяется для оценки невротических состояний. Тест был разработан в 1978 году (авторы К.К. Яхин, Д.М. Менделевич). Опросник невротизации дает возможность качественного анализа невротических проявлений, позволяет выявить основные синдромы невротических состояний. Опросник состоит из 68 вопросов и включает в себя шесть шкал: тревога, невротическая депрессия, астения, истерический тип реагирования, обсессивно-фобические нарушения (навязчивости), вегетативные нарушения.

2. Тест нервно-психической адаптации (И.Н. Гурвич), НИИ им. В.М. Бехтерева. Предназначен для интегральной экспресс-оценки психического состояния в ходе массовых психопрофилактических (скрининговых) и индивидуальных обследований. Разработан в Научно-исследовательском психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева.

3. Тест «Пять травм» (Лиз Бурбо). Лиз Бурбо выделяет 5 травм, каждой из которых соответствуют маски, которые человек надевает, чтобы защитить травмы от вмешательства. Тест позволяет определить доминирующую травму.

Блок личностных особенностей

1. Опросник Кеттелла 16 PF. Опросник предназначен для измерения 16 факторов личности – личностных черт, свойств, отражающих относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой. Выявляются эмоциональные, коммуникативные, интеллектуальные свойства, а также свойства саморегуляции, обобщающие информацию человека о самом себе.

2. Симптоматический опросник SCL-90-R Шкала Дерогатиса. Клиническая тестовая и скрининговая методика, предназначенная для оценки паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц.

Обзор научной литературы. В большинстве исследований, посвященных последствиям злоупотреблений со стороны интимных партнеров, основной фокус внимания находится на физической агрессии и значительно меньше уделяется внимания более тонким и трудно измеряемым аспектам насилия, таким как психологическое [Matlow et al., 2015]. Этот разрыв является неожиданным, учитывая, что женщины, подвергшиеся домашнему насилию, часто определяют психологическое насилие как причиняющее больший вред по сравнению с физическими [Özçakar, Yeşiltepe, Karaman, Ergönen, 2016]. При этом любая форма длительного домашнего насилия ведет к физическим, эмоциональным или психическим последствиям.

Последствиями домашнего насилия являются не только физические травмы, постоянные головные боли, бессонница, но и формирование у жертвы так называемого «синдрома избиваемой женщины» [Sells, 1970]. В этом случае женщина чувствует себя слабой, беспомощной, контролируемой, неспособной нести ответственность за свою жизнь [Штанюк, Ачинович, 2016 а,б; Бейсекова, Токбергенова, 2016]. Нередко жертва испытывает чувство собственной вины за совершенное над ней насилие или просто отрицает факт такового, убеждая себя и других в том, что это присутствует в большинстве семей [Карась, Боровикова, Бабаджанова-Павлова, 2017; Maxwell, Valpied, Quake, Hegarty, 2017; Kapiga, Harvey, Muhammad, Lees, Watts, 2017; Ellsberg, Mpeise, Pena, Agurto, 2001].

Таким образом, актуальность данного исследования определяется важностью и назревшей потребностью обращения к последствиям именно уникального, индивидуального травматического опыта.

Результаты исследования. В настоящей статье представлены результаты изучения клинико-психологических особенностей травматизации женщин, переживших домашнее насилие.

В общей сложности было опрошено 68 участников; 69 % находятся в возрасте от 20 до 30 лет, 30 % – в возрасте 31–41 года, в равной степени респонденты распределились по продолжительности брака, у большинства респондентов (41%) более одного ребенка в семье. Возраст участников варьировался от 21 до 41 года. Статистические данные респонденток показаны в табл. 1 .

Таблица 1

Статистические данные респонденток

Table 1

Statistical data of respondents

| Возраст женщины | | 20–30 лет | | 31–41 лет | |
|--------------------------|-------|---------------------|--------------------|-------------------------|-----------------------|
| Среднее | 28,61 | 69,11 | | 30,88 | |
| Продолжительность брака | | Менее 1 года | 3–5 лет | 7 лет | Более 10 лет |
| Среднее | 5,92 | 26,47 | 27,94 | 23,52 | 22,05 |
| Тип насилия | | Сексуальное насилие | Физическое насилие | Психологическое насилие | Экономическое насилие |
| Среднее | 2,86 | 11,76 | 29,41 | 19,11 | 39,70 |
| Количество детей в семье | | 0 | 1 | 2–3 | 4 и более |
| Среднее | 2,20 | 11 | 8 | 41 | 8 |

Блок диагностики травматизации был призван осветить особенности невротических состояний женщин после перенесенного насилия, а также их уровня нервно-психической адаптации. Немаловажным был вопрос о ранней детской травматизации респонденток как фактора, обуславливающего настоящее поведение и особенности переживания последствий насилия.

Согласно Клиническому опроснику для выявления и оценки невротических состояний

(авторы К.К. Яхин, Д.М. Менделевич), мы можем наблюдать, что большинство показателей у респондентов находятся в норме, но при этом за границу нормы выходит показатель тревоги, который характеризуется болезненным состоянием, хронической тревожностью по любому поводу, люди ведут себя беспокойно, делают много лишнего, необдуманного.

Рассмотрим полученные результаты в табл. 2.

Таблица 2

Сводные результаты по методике Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (авторы К.К. Яхин, Д.М. Менделевич) (среднее)

Table 2

Summary results based on the method of Clinical questionnaire for the detection and evaluation of neurotic conditions (authors K.K. Yakhin, D.M. Mendelevich) (average)

| Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (авторы К.К. Яхин, Д.М. Менделевич) | | | | | | |
|--|---------|-------------------------|---------|-------------------------------|---------------------------------|------------------------|
| | Тревога | Невротическая депрессия | Астения | Истерический тип реагирования | Обсессивно-фобические нарушения | Вегетативные нарушения |
| Среднее | -1,93 | -2,32 | 0,92 | 1,17 | 1,08 | 0,79 |
| Стандартная ошибка | 0,59 | 0,49 | 0,06 | 0,21 | 0,18 | 0,19 |

Примечание: в результате исследования показатель больше +1,28 указывает на уровень здоровья, меньше -1,28 – болезненный характер выявляемых расстройств.

Также выражен показатель невротической депрессии, который говорит об исследуемых как о склонных копаться в себе, воспринимающих мир в сером цвете, преувеличивающих жизненные трудности, депрессия может выступать защитным механизмом.

По третьей шкале астении мы имеем средние результаты в норме, люди активны, жизненные трудности не сбивают их с пути. По шкале истерического типа реагирования значения также в норме, что свидетельствует об адекватном реагировании человека на возникающие жизненные трудности, неудачи, они ищут выход из проблемной ситуации, используя собственные ресурсы. Шкала обсессивно-фобических нарушений характеризуется нормативными показателями, которые говорят об адекватном отношении к своему психическому состоянию. Последняя шкала вегетативных нарушений имеет показате-

ли 66,7 % здоровья, что свидетельствует о нормальном самочувствии испытуемых.

Таким образом, респондентки воспринимают мир в мрачных тонах, преувеличивают жизненные трудности и переживают сложившуюся ситуацию тяжело, однако продолжают искать выход.

По результатам теста нервно-психической адаптации (И.Н. Гурвич, НИИ им. В.М. Бехтерева), респонденты демонстрируют патологический психический уровень дезадаптации. Невозможность достичь какого-то идеала или цели приводит к конфликтам с самим собой и окружающими, к отчаянию, разочарованию, утрате жизненного тонуса, презрительному и мстительному поведению как к себе, так и к другим людям.

Рассмотрим полученные результаты в табл. 3.

Таблица 3

**Сводные результаты по методике Тест нервно-психической адаптации
(И.Н. Гурвич, НИИ им. В.М. Бехтерева) (среднее)**

Table 3

**Summary results on basis of the test method of neuropsychic adaptation (I.N. Gurvich,
Scientific Research Institute named after. V.M. Bekhterev) (average)**

| Тест нервно-психической адаптации (И.Н. Гурвич, НИИ им. В.М. Бехтерева) | |
|---|------------------------------|
| | Нервно-психическая адаптация |
| Среднее | 0,70 |
| Стандартная ошибка | 0,15 |

Психологическая дезадаптация внешне не проявляется, но доставляет человеку внутренние острые переживания и страдания. Травмирующие внешние ситуации, например семейный конфликт, усугубляют негативное состояние человека и могут привести к психогенной депрессии и дезорганизации поведения.

Таким образом, женщины, пережившие насилие в семье, в достаточной степени дезадапти-

рованы, при этом внешние травмирующие ситуации усугубляют это состояние. Тест «Пять травм» (Лиз Бурбо) был использован нами с целью определения доминирующих травм, так как, согласно исследованиям, женщины, переживающие насилие в собственной семье, часто имеют в анамнезе сложные травматические отношения с родителями или лицами, замещающими их.

Рассмотрим полученные результаты в табл. 4.

Таблица 4

Сводные результаты по методике Тест «Пять травм» (Лиз Бурбо) (среднее)

Table 4

Summary results based on the method of «Five traumas» test (Liz Burbo) (average)

| Тест «Пять травм» (Лиз Бурбо) | | | | | |
|-------------------------------|----------------------|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------------|
| | Травма предательства | Травма униженного | Травма покинутого | Травма отвергнутого | Травма несправедливости |
| Среднее | 23,79 | 28,78 | 9,47 | 7,65 | 16,20 |
| Стандартная ошибка | 1,26 | 1,198 | 0,62 | 0,74 | 0,65 |

Наиболее высокие значения набрали травма униженного и травма предательства. Травма униженного характеризует респондентов как людей, привыкших всегда всего стыдиться. Присутствует выраженный мазохистический радикал. Человек норовит помочь всем, решить за них проблемы, подсказать и указать. Травма предательства также имеет достаточно выраженный характер у респонденток. Эта травма переживается ребенком в возрасте 2–4 лет с родителем противоположного пола. Ребенок чувствует, что родитель его предал каждый раз, когда тот не сдерживает своего слова, предпочитает кого-то другого, а не его, или когда он злоупотребляет доверием ребенка. Травма не-

справедливости находится на третьем месте. Она менее выражена, но присутствует у респонденток на заднем плане. Такой человек очень трудолюбив, его всегда ценили за достижения и успехи, а не просто так. Но часто подвержен конфликтам, так как он – ярый борец за справедливость. Самый большой страх – ошибиться, ведь тогда он может поступить несправедливо по отношению к другим, а этого он старается не допустить.

Таким образом, женщины, пережившие насилие в семье, в большинстве имеют травму униженного, что говорит о выраженном мазохистическом радикале и склонности к созависимым отношениям.

Исследование индивидуально-личностных особенностей проводилось во втором блоке и связано с изучением характера как психологического явления, как наиболее обобщенных и ярко выраженных свойств, определяющих своеобразие психического облика и общественного поведения человека.

Опросник Кеттелла 16 PF показал, что практически по всем шкалам значения расположились ниже середины. Исключение составили фактор

«А» и фактор «MD». Это говорит о том, что большинство респондентов имеют экстравертированную направленность, в общении с окружающими не испытывают особых трудностей, но в отдельных случаях могут проявлять осторожность и застенчивость. Что касается эмоциональной сферы, то тут следует отметить достаточно высокую эмоциональную восприимчивость, склонность к сопереживанию, сочувствию.

Рассмотрим полученные результаты в табл. 5.

Таблица 5

Сводные результаты по методике Опросник Кеттелла 16 PF (среднее)

Table 5

Summary results on the basis of Kettell Questionnaire 16 PF (average)

| Опросник Кеттелла 16 PF | | | | | | | | |
|-------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Шкалы | A | B | C | E | F | G | H | I |
| Среднее | 7,57 | 3,88 | 4,70 | 3,35 | 3,16 | 3,71 | 3,84 | 3,28 |
| Стандартная ошибка | 0,35 | 0,25 | 0,27 | 0,27 | 0,26 | 0,38 | 0,32 | 0,17 |
| Шкалы | L | M | N | O | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 |
| Среднее | 3,74 | 2,14 | 3,97 | 3,42 | 3,72 | 4,71 | 3,84 | 5,28 |
| Стандартная ошибка | 0,29 | 0,24 | 0,27 | 0,41 | 0,25 | 0,38 | 0,32 | 0,17 |

Уровень интеллекта у респондентов оказался невысоким. Вследствие этого наблюдается недостаточная способность обучения и низкие аналитические способности. Из-за эмоциональной незрелости у респондентов может возникнуть состояние дезадаптации в ситуациях, имеющих особую важность для личности. Наблюдается слабая мотивация к достижению поставленных целей, предпочитают удовлетворять потребности без приложения особых усилий. Большинство характеризуются скромностью, застенчивостью, покорностью. Довольно часто испытывают чувство вины и собственной неполноценности. Как отмечали ряд авторов, если эти особенности носят навязчивый характер, то может идти речь о проявлении невротического синдрома. Как отмечали в своих работах некоторые авторы, поведение может быть зависимым, принимать пассивные формы. Относительно низким оказался показатель социальной зрелости: нечеткость в поведении, неопытность в социальных отношениях. Решения зачастую принимаются спонтанно, без поиска рациональных путей.

Таким образом, женщины, пережившие насилие в семье, имеют патологический психический уровень дезадаптации, уровень интеллекта невысок, присутствует эмоциональная незрелость.

Симптоматический опросник SCL-90-R Шкала Дерогатиса показал, что респонденты реагируют на жизненные обстоятельства появлением неврастенической симптоматики, это проявляется в повышенной утомляемости, во вспышках раздражительности, вербальной агрессии. Респонденты имеют низкую адаптивность.

Рассмотрим полученные результаты в табл. 6.

Общий симптоматический индекс (GSI), отражающий, насколько сильно психопатологические жалобы тяготят, находится значительно выше нормативных показателей, что характеризует респондентов как личностей, находящихся в сложных переживаниях. Индекс межличностной сензитивности (INT) набрал также достаточно высокие значения, что определяется чувствами личностной неадекватности и неполноценности, в особенности когда человек сравнивает себя с

Таблица 6

Сводные результаты по методике Симптоматический опросник SCL-90-R Шкала Дерогатиса (среднее)

Table 6

A summary of the results based on the methods of Symptomatic questionnaire SCL-90-R Scale of Derogatis (average)

| Симптоматический опросник SCL-90-R Шкала Дерогатиса | | | | | | | | | |
|---|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| | SOM | O – C | INT | DEP | ANX | HOS | PHOB | PAR | PSY |
| Среднее | 0,74 | 0,44 | 1,55 | 1,28 | 1,51 | 0,45 | 1,25 | 0,93 | 0,40 |
| Стандартная ошибка | 0,07 | 0,05 | 0,10 | 0,07 | 0,11 | 0,05 | 0,09 | 0,07 | 0,09 |

Примечание: Som – «соматизация», о-с – «обсессивность – компульсивность», int – «межличностная сензитивность», деп – «депрессия», анх – «тревожность», hos – «враждебность», phob – «фобическая тревожность», пар – «паранойяльность», psy – «психотизм».

другими. При этом в диапазоне повышенных значений оказался индекс депрессии (DEP), респондентки демонстрируют симптомы дисфории и аффекта, такие как признаки отсутствия интереса к жизни, недостатка мотивации и потери жизненной энергии. ANX – «тревожность» – составил 1,5. Необходимо сказать, что данные показатели тревожности приводятся авторами методики как характерные для военных, переживающих ПТСР, что говорит об очень высоком уровне тревоги опрошенных.

У женщин, переживших насилие в семье, показатели психопатологической симптоматики превышают нормативные значения, что свидетельствует о наличии у них определенных нарушений, выявлено наличие обостренного чувства осознания собственного Я, негативных ожиданий относительно межличностного взаимодействия и коммуникаций с другими людьми.

Заключение. 1. Личностные особенности женщин, переживших насилие в семье, заключаются в невысоком уровне интеллекта, недостаточной способности к обучению, они эмоционально незрелы и склонны к преувеличению жизненных трудностей. Выявлено наличие негативных ожиданий относительно межличностного взаимодействия и коммуникаций с другими людьми, что существенно затрудняет возможность контактирования с миром. Можно предположить наличие вторичной выгоды от ситуации насилия, так как мужчина-агрессор избавляет от необходимости социальных взаимодействий, а учитывая эмоциональную незрелость

женщин, у них не возникает потребности в преодолении сложных ситуаций и выходах из «зоны комфорта», даже если данная зона является крайне травматической.

2. В состоянии травматизации женщины переживают депрессию и имеют патологический психический уровень дезадаптации, которая при этом внешне не проявляется. Доминирующая травма – травма униженного, что говорит о выраженном мазохистическом радикале. Лиз Бурбо указывает, что человек, имеющий данную травму, боится свободы [Бурбо 2005] и склонен быть в созависимых отношениях, покорность является основным мазохистским признаком.

Впоследствии нами планируется работа, направленная на уточнение роли личностных особенностей женщин, подвергшихся домашнему насилию, углубление изучения их смысловой и ценностной сферы и переживания психологической травматизации.

Библиографический список

1. Баршполец А.М., Холодов А.Ю. Психологическое консультирование женщин, подвергшихся супружескому насилию // Ростовский научный журнал. 2016. № 4. С. 12–18.
2. Бейсекова Р.Т., Токбергенова И.А. Групповые методы реабилитации женщин, пострадавших от внутрисемейного насилия: психологические подходы // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение: сб. тр. конф. 2016. С. 516–521.

3. Бурбо Л. Пять травм, которые мешают быть самим собой. София, 2017. 224 с.
4. Карась И.С., Боровикова А.В., Бабаджанова-Павлова А.В. Представления женщин, переживших насилие, о социально-психологической поддержке родственниками // Клиническая и специальная психология. Московский государственный психолого-педагогический университет. 2017. Т. 6, № 3. С. 47–61.
5. Качаева М.А., Дозорцева Е.Г., Нуцкова Е.В. Клинико-психологические проблемы внутрисемейного насилия в отношении женщин и девочек // Российский психиатрический журнал. 2016. № 6. С. 25–32.
6. Качаева М.А., Дозорцева Е.Г., Нуцкова Е.В. Отсроченные последствия пережитого домашнего насилия у женщин и девочек // Психология и право. 2017. Т. 7, № 3. С. 110–126.
7. Курочкина В.Е. Влияние различных видов насилия в семье на психическое состояние женщин // Концепт: науч.-метод. электр. журнал. 2016. Т. 24. С. 129–134.
8. Очередько В.П., Ломтев С.П., Харламов В.С. География криминального супружеского насилия в современной России // Северо-Западный филиал Российского государственного университета правосудия. 2017. № 4, Т. 11. С. 666–676. DOI: 10.17150/2500-4255.2017.11(4).666-676 <http://cj.bgu.ru/reader/article.aspx?id=21860>
9. Тушкова К.В. Анализ личностных функций (по Гюнтеру Аммону) у женщин с посттравматическим стрессовым расстройством, испытавших насилие // Вестник психотерапии. 2016. Т. 1, № 58 (63). С. 93–101.
10. Штанюк В.И., Ачинович Т.И. Особенности эмоциональной сферы женщин, подвергшихся домашнему насилию: сб. тр. конф. / Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Республика Беларусь). 2016а. С. 123–125.
11. Штанюк В.И., Ачинович Т.И. Склонность к виктимному поведению у женщин, подвергшихся домашнему насилию: сб. тр. конф. / Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Республика Беларусь). 2016б. С. 218–220.
12. Ali P.A., O’Cathain A., Croot E. Influences of Extended Family on Intimate Partner Violence: Perceptions of Pakistanis in Pakistan and the United Kingdom // Journal of Interpersonal Violence. 2018. DOI: 10.1177 / 0886260518785378 <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260518785378>
13. Chuemchit M., Chernkwanma S., Rugkua, R., Abdullakasim P., Wieringa S.E. Prevalence of Intimate Partner Violence in Thailand // Journal of Family Violence. 2018. Vol. 17. P. 357–367.
14. Ellsberg M. Heise L. Pena R. Agurto S. Winkvist A. Researching domestic violence against women: methodological and ethical considerations // Stud Fam Plann. 2001. No. 32. P. 1–16.
15. Gomes V.L.O., Silva C.D., De Oliveira D.C., Acosta D.F., Amarijo C.L. Domestic violence against women: Representations of health // Revista Latino-Americana de Enfermagem. 2015. No. 23(4). P. 718–724. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692015000400718&lng=en&tlng=en. DOI: 10.1590 / 0104-1169.0166.2608
16. Hayati E.N. Eriksso, Hakimi M., Högberg U., Emmelin M. Elastic Band strategy: women’s lived experiences of coping with domestic violence in rural // Indonesia Glob Health Action. 2013. No. 6. P. 205–223. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10357823.2014.899312>
17. Kapiga S., Harvey S., Muhammad A.K., Lees S., Watts C. Prevalence of intimate partner violence and abuse and associated factors among women enrolled into a cluster randomised trial in northwestern Tanzania // BMC Public Health. 2017. No. 17 (190). P. 1–11. URL: https://www.researchgate.net/publication/313698549_Prevalence_of_intimate_partner_violence_and_abuse_and_associated_factors_among_women_enrolled_into_a_cluster_randomised_trial_in_northwestern_Tanzania. DOI: 10.1186/s12889-017-4119-9
18. Kimuna S., Tenkorang E.Y., Djamba Y. Ethnicity and Intimate Partner Violence in Kenya // Journal of Family Issues. 2018. Vol. 39, No. 11. P. 2958–2981. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260518785378>

- com/doi/10.1177/0192513X18766192. DOI: org/10.1177/0192513X18766192
19. Mannell J., Guta A. The ethics of researching intimate partner violence in global health: A case study from global health research // *Global Public Health*. 2018. No. 13 (8). P. 1035–1049. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17441692.2017.1293126?journalCode=rgph20>. DOI: 10.1080 / 17441692.2017.1293126
20. Matlow R.B. DePrince A.P. The impact of appraisals and context on Readiness to leave a relationship following intimate partner abuse // *Violence Against Women*. 2015. No. 21 (9). P. 1043–1064. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077801215590668?journalCode=vawa>. DOI: 10.1177/1077801215590668
21. Maxwell S., Valpied J., Quake R., Hegarty K. Sexual violence associated with poor mental health in women attending Australian general practices Tarzia // *Australian and New Zealand Journal of Public Health*. 2017. No. 41(5). P. 518–523. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1753-6405.12685>. DOI: 10.1111/1753-6405.12685
22. Ola Cindy L. Miller-Perrin and Robin D. Perrin, *Family Violence Across the Lifespan* // Publisher: Sage, 2005. 304 p.
23. Özçaka N., Yeşiltepe G., Karaman G. Ergönen A.T. Domestic violence survivors and their experiences during legal process // *Forensic Leg Med*. 2016. No. 40. P. 1–7.
24. Rosoff C.B. Ethics in College Sexual Assault Research // *Ethics and Behavior*. 2018. No. 14 (2). P. 91–103. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10508422.2017.1333001>. DOI 10.1080/10508422.2017.1333001
25. Sardaryan Y. Thompson M.E. Kagan S. Truzyan N. Domestic violence from the perspective of women supported by Shelters and Crisis Centers in Armenia: a qualitative study by American University of Armenia. School of Public Health, American University of Armenia. 2013. 75 p.
26. Sells S.B. On the nature of stress // *Social and psychological factors in stress*. 1970. P. 134–139.

CLINICAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF WOMEN TRAUMATIZATION AS CONSEQUENCE OF DOMESTIC VIOLENCE

O.K. Tausinova (Krasnoyarsk, Russian)

Abstract

Problem and purpose. The article presents a review of theoretical provisions and studies on the problem of psychological traumatization of women who experienced domestic violence. There is a lack of research on subtle and difficult-to-measure aspects of violence against women, such as psychological ones. At the same time, any form of continuous domestic violence, such as psychological ones, leads to physical, emotional or psychic consequences.

Purpose of the article is to identify and characterize the clinical and psychological aspects of traumatization of women who suffered from domestic violence, as well as to specify their personal characteristics.

Methodology of research is based on the concepts of psychological traumatization of V. D. Mendelevich and Sells S. B., scientific works of Kachayeva M. A. and Dozortseva E. G. [Kachayeva, Dozortseva, Hitskova]. The analysis of scientific foreign and domestic works was carried out. A total of 68 participants were interviewed, women who suffered from domestic violence, 69% are aged from 20 to 30 years, 30% are of 31-41 years of age. We used two blocks of techniques that allowed us to identify personality characteristics of the respondents and the degree of their traumatization.

The block of traumatization diagnostics:

1. Clinical questionnaire for the detection and evaluation of neurotic conditions (the authors-K. K. Yakhnin, V. D. Mendelevich).

2. Test of neuro-psychic adaptation (I.N. Gurvich), Scientific Research Institute named after V.M. Bekhterev.

3. The "Five traumas" Test (Liz Burbo).

Block of personality characteristics determination:

1. The Cattell 16 PF questionnaire

2. Symptomatic questionnaire SCL-90-R: Scale of Derogatis.

Results. The study showed that in women who experienced domestic violence, the indicators of psychopathological symptomatology exceed the normative standards, what indicates the presence of certain disorders. For example, there was revealed the presence of an acute sense of the importance of one's own personality, the feeling of negative expectations concerning interpersonal interaction with other people. In the state of traumatization, women experience depression and have a pathological psychic level of disadaptation which is not noticeable from aside. The dominant trauma is the one of humiliation which testifies to a pronounced masochistic radical.

Conclusion. It is concluded that personality characteristics of women who suffered from domestic violence show their low level of intelligence, emotional immaturity, and the presence of negative expectations about communication with other people. Women who were victims of domestic violence are depressive and maladaptive. And taking into account their general difficulties in communication with other people and general emotional immaturity they find themselves in a complex situation which can probably force them to stay in a traumatic relationship again and again.

Keywords: *women, violence, domestic violence, psychological trauma, depression, adaptation, maladaptation, anxiety, masochism.*

References

1. Barishpolets A.M., Kholodov A.U. Psychological counseling of women exposed to spousal violence // Rostov scientific journal. 2016. No. 4. P. 12–18.
2. Beisekova R.T., Tokbergenova I.A. Group methods of rehabilitation of women victims of domestic violence: psychological approaches // Conflicts in the modern world: international, governmental and interpersonal dimension: proceedings of the conference. 2016. P. 516–521.
3. Burbo L. Five injuries that make it difficult to be yourself. Publishing house of Sofia, 2017. 224 p.
4. Karas I.S., Borovikova V.A., Babadjanova-Pavlova A.V. representations of women survivors of violence on the socio-psychological support for the relatives // Clinical and special psychology. Moscow state University of psychology and education (Moscow). 2017. Vol. 6, No. 3, P. 47–61.
5. Kachaeva M.A., Dozortseva E.G., Noskova E.V. Clinical-psychological problems of domestic violence against women and girls // Russian journal of psychiatry. 2016. No. 6. C. 25–32.

6. Kachaeva M.A., Dozortseva E.G., Nutskova E.V. delayed consequences of experienced domestic violence in women and girls // *Psychology and law*. 2017. Vol. 7, No. 3. P. 110–126.
7. Kurochkina V.E. the Influence of different types of domestic violence on the mental state of women // *Concept: Scientific and methodical electronic journal*. 2016. Vol. 24. P. 129–134.
8. Ocheredko V.P., Lomtev S.P., Kharlamov V.C. Geography of criminal spousal violence in modern Russia // *North-Western branch of the Russian state University of justice*. 2017. No. 4, Vol. 11. C. 666–676. URL: <http://cj.bgu.ru/reader/article.aspx?id=21860>. DOI: 10.17150/2500-4255.2017.11(4).666-676.
9. Tushkova K.V. analysis of personal functions (according to Gunter Ammon) in women with post-traumatic stress disorder who have experienced violence // *Bulletin of psychotherapy*. 2016. Vol. 1, No. 58 (63). P. 93–101.
10. Stanik V.I., Acimovic T.I. features of the emotional sphere of women victims of domestic violence: proceedings of the conference / *Branch of Russian state social University in Minsk, Republic of Belarus*. 2016. P. 123-125.
11. Stanik V.I., Azinovic T.I. a Tendency to victimization behavior in women victims of domestic violence: proceedings of the conference / *Branch of Russian state social University in Minsk, Republic of Belarus*. 2016. P. 218–220.
12. Ali P.A., O’Cathain, A., Croot E. Influences of Extended Family on Intimate Partner Violence: Perceptions of Pakistanis in Pakistan and the United Kingdom // *Journal of Interpersonal Violence*. 2018. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260518785378>. DOI: 10.1177 / 0886260518785378
13. Chuemchit M., Chernkwanma S., Rugkua R., Abdullakassim P., Wieringa S.E. Prevalence of Intimate Partner Violence in Thailand // *Journal of Family Violence*. 2018. Vol. 17. P. 357–367.
14. Ellsberg M., Heise L., Pena R., Agurto S., Winkvist A. Researching domestic violence against women: methodological and ethical considerations // *Stud Fam Plann*. 2001. No. 32. P. 1–16.
15. Gomes V.L.O., Silva C.D., De Oliveira D.C., Acosta D.F., Amarijo C.L. Domestic violence against women: Representations of health // *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. 2015. No. 23(4). C. 718–24. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692015000400718&lng=en&tlng=en. DOI: 10.1590 / 0104-1169.0166.2608
16. Hayati E.N., Eriksson M., Hakimi M., Högberg U., Emmelin M. Elastic Band strategy: women’s lived experiences of coping with domestic violence in rural // *Indonesia Glob Health Action*. 2013. No. 6. P. 205–223. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10357823.2014.899312>. DOI.org/10.1080/10357823.2014.899312
17. Kapiga S., Harvey S., Muhammad A.K., Lees S., Watts C. Prevalence of intimate partner violence and abuse and associated factors among women enrolled into a cluster randomised trial in northwestern Tanzania // *BMC Public Health*. 2017. No. 17(190). P. 1–11. URL: https://www.researchgate.net/publication/313698549_Prevalence_of_intimate_partner_violence_and_abuse_and_associated_factors_among_women_enrolled_into_a_cluster_randomised_trial_in_northwestern_Tanzania. DOI: 10.1186/s12889-017-4119-9
18. Kimuna S., Tenkorang E.Y., Djamba Y. Ethnicity and Intimate Partner Violence in Kenya // *Journal of Family Issues*. 2018. Vol. 39, No. 11. P. 2958–2981. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0192513X18766192>. DOI: org/10.1177/0192513X18766192
19. Mannell J., Guta A. The ethics of researching intimate partner violence in global health: A case study from global health research // *Global Public Health*. 2018. No. 13 (8). P. 1035–1049. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17441692.2017.1293126?journalCode=rgph20>. DOI: 10,1080 / 17441692.2017.1293126
20. Matlow R.B., DePrince A.P. The impact of appraisals and context on readiness to leave a relationship following intimate partner abuse // *Violence Against Women*. 2015. No. 21 (9). P. 1043–1064. URL: <http://jour>

- nals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1077801215590668?journalCode=vawa. DOI: 10.1177/1077801215590668
21. Maxwell S., Valpied J., Quake R., Hegarty K. Sexual violence associated with poor mental health in women attending Australian general practices Tarzia // Australian and New Zealand Journal of Public Health. 2017. No. 41(5). P. 518–523. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1753-6405.12685>. DOI: 10.1111/1753-6405.12685
 22. Ola Cindy L. Miller-Perrin and Robin D. Perrin. Family Violence Across the Lifespan // Publisher: Sage, 2005. 304 p.
 23. Özçakar N., Yeşiltepe G., Karaman G., Ergönen A.T. Domestic violence survivors and their experiences during legal process // Forensic Leg. Med. 2016. No. 40. P. 1–7.
 24. Rosoff C.B. Ethics in College Sexual Assault Research // Ethics and Behavior. 2018. No. 14 (2). P. 91–103. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10508422.2017.1333001>. DOI 10.1080/10508422.2017.1333001
 25. Sardaryan Y., Thompson M.E., Kagan S. Truzyan N. Domestic violence from the perspective of women supported by Shelters and Crisis Centers in Armenia: a qualitative study American University of Armenia. School of Public Health, American University of Armenia. 2013. 75 p.
 26. Sells S.B. On the nature of stress // Social and psychological factors in stress. 1970. P. 134–139.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНИКИНА Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и консультирования института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск);
e-mail: anikina-ma@yandex.ru

БЕЛАЯ Анастасия Александровна – аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: n_asty_a.b@mail.ru

БОЧАРОВА Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель проректора по образовательной и учебно-методической деятельности, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

ВЕРБИАНОВА Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: verbianova@kspu.ru

ГОРНЯКОВА Мария Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mvg_s@mail.ru

ГРИГОРЬЕВА Татьяна Михайловна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: annysten@yandex.ru

ГРУЗДЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: gruzdeva@kspu.ru

ГРУЗИНЦЕВ Александр Владимирович – магистр, аспирант КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: alexandr.gruzintcev@yandex.ru

ДЬЯЧУК Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dzanna@mail.ru

ЗАЛЕВСКАЯ (Денисова) Анна Геннадьевна – магистр психологии, аспирант кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mrc.pk@mail.ru

ИГНАТЬЕВА Тамара Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: tamara.ignatieva@mail.ru

КУДРЯВЦЕВА Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и речевой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: katekudr@yandex.ru

ЛОГИНОВА Наталья Федоровна – заведующая центром образовательных стандартов и профразвития, Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: loginova@kipk.ru

ЛОМАСКО Павел Сергеевич – кандидат педагогических наук, доцент базовой кафедры информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: pavel@lomasko.com

ЛОПАНОВА Елена Владимировна – аспирант, преподаватель кафедры педагогики и психологии, Академия гражданской защиты МЧС России (Московская область, Химки); e-mail: lopanova.e.v@gmail.com

МАЙЕР Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой германороманской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: inna.maier@mail.ru

МАЛАНЧУК Ирина Григорьевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: cora1@inbox.ru

МИХАСЁНОК Надежда Иосифовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и методики обучения физике, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: mihasenok@mail.ru

НИКИТЕНКО Мария Евгеньевна – кандидат юридических наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: mariya2003@yandex.ru

ПРОХОРОВА Ирина Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета;
e-mail: irina.prohorov@yandex.ru

СЕЛЕЗНЁВА Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра германороманской филологии и иноязычного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>, ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

СЕЛЕЗНЁВА Наталья Тихоновна – доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: celezneva@kspu.ru

СИМОНОВА Анна Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, базовая кафедра информатики и информационных технологий в образовании, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: simonova75@yandex.ru

ТАУСИНОВА Ольга Константиновна – аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: lisiykhvost@list.ru

ТЕСЛЕНКО Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой физики и методики обучения физике, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: timof_kspu@mail.ru

ТУРАНОВА Лариса Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования института педагогики, психологии и социологии,

Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: turanova@yandex.ru

УЛЫБИНА Екатерина Владимировна – аспирант кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: fyodorova_90@inbox.ru

УШЕВА Татьяна Фёдоровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и психологии, Иркутский государственный университет; e-mail: itf76@mail.ru

ШЕВЧУК Юлия Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики спортивных дисциплин и национальных видов спорта, судья всероссийской и международной категории по спортивной гимнастике, мастер спорта России, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shevjulia@mail.ru

ШИРЯЕВА Ксения Романовна – магистрант института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: ally-sa@yandex.ru

Credits

ANIKINA Marina Anatolyevna – Candidate of Psychology, associate professor of the Department of Development and Consultancy. Institute of Education, Psychology and Sociology of Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: anikina-ma@yandex.ru

BELAYA Anastasiya Aleksandrovna – post-graduate student of the Department of Psychology. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: n_asty_a.b@mail.ru

BOCHAROVA Yuliya Yurievna – Candidate of Education, associate professor, Deputy- Vice-Rector for Education and Methodological Activity. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: bjulija1305@yandex.ru

VERBIANOVA Olga Mikhailovna – Candidate of Biology, associate professor of the Department of Children Psychology and Education. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: verbianova@kspu.ru

GORNYAKOVA Mariya Valeryevna – Candidate of Psychology, associate professor of the Department Psychology. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mvg_s@mail.ru

GRIGORIEVA Tatyana Mikhailovna – Doctor of Philology, professor of the Department of the Russian language and Speech communication. Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: annysten@yandex.ru

GRUZDEVA Olga Vasilievna – Candidate of Psychology, associate professor of the Department of Children Psychology and Education, KSPU named after V. P. Astafiev; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

GRUZINTSEV Alexandr Vladimirovich – Master of Psychology, post-graduate student of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: alexandr.gruzintcev@yandex.ru

DYACHUK Anna Anatolievna – Candidate of Psychology, associate professor of the Department of Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: dzanna@mail.ru

ZALEVSKAYA (Denisova) Anna Gennadievna – Master of Psychology, post-graduate student of KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mrc.pk@mail.ru

IGNATIEVA Tamara Georgievna – Doctor of Philology, professor of the Department of the French language. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tamara.ignatieva@mail.ru

KUDRYAVTSEVA Yekaterina Aleksandrovna – Candidate of Philology, associate professor of the Department of the Russian language and Speech communication. Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: katekudr@yandex.ru

LOGINOVA Nataliya Fedorovna – Head of the Centre of Education Standards and Professional Development, Krasnoyarsk Regional Institution of Further Education and Professional Retraining for Education Specialists; e-mail: loginova@kipk.ru

LOMASKO Pavel Sergeyeovich – Candidate of Education, associate professor of the Specialized Department of Informatics and Information Technologies in Education. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: pavel@lomasko.com

LOPANOVA Yelena Vladimirovna – post-graduate student, assistant of The Department of Education and Psychology. Academy of Civil Defence of the Ministry for Emergency Situations of the RF (Moscow region, Khimki); e-mail: lopanova.e.v@gmail.com

MAYER Inna Aleksandrovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Germanic – Roman Philology and Foreign Languages Teaching. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: inna.maier@mail.ru

MALANCHUK Irina Grigorievna – Candidate of Psychology, associate professor of the Department of Psychology. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: cora1@inbox.ru

MIKHASENOK Nadezhda Iosifovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mihasenok@mail.ru

NIKITENKO Mariya Yevgenievna – Candidate of Law Sciences, associate professor. Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: mariya2003@yandex.ru

PROKHOROVA Irina Konstantinovna – Candidate Of Education, associate professor, Head of the Department of Education and Psychology, Nizhny-Tagil State Social-Pedagogical Institute of the Russian State Professional-Pedagogical University; e-mail: irina.prohorov@yandex.ru

SELEZNYOVA Irina Petrovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Germanic-Roman Philology and Foreign Languages Teaching. KSPU named after V.P. Astafiev, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1590-9482>, ResearcherID: O-9894-2018; e-mail: mixculture@mail.ru

SELEZNYOVA Natliya Tikhonovna – Doctor of Psychology, professor of the Department of Psychology. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: celezneva@kspu.ru

SIMONOVA Anna Leonidovna – Candidate of Education, associate professor of Specialized Department of Informatics and Information Technologies in Education. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: simonova75@yandex.ru

TAUSINOVA Olga Konstantinovna – post-graduate student of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy. Krasnoyarsk State Medical University named after V.F. Voino-Yasinetsky; e-mail: lisiykvost@list.ru

TESLENKO Valentina Ivanovna – Doctor of Education, professor, Head of the Department of Physics and the Methods of Teaching Physics. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: timof_kspu@mail.ru

TURANOVA Larisa Mikhailovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Information Technologies for Teaching and Continuous Education. The Institute of Education, Psychology and

Sociology of Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: turanova@yandex.ru

ULYBINA Yekaterina Vladimirovna – post-graduate student of the Department Of Childhood Psychology and Education. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: fyodorova_90@inbox.ru

USHEVA Tatyana Fedorovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Social Pedagogics and Psychology. Irkutsk State University; e-mail: itf76@mail.ru

SHEVCHUK Yuliya Valentinovna – Candidate of Education, associate professor of the Department of Theory and Methods of Sport Disciplines and National Kinds of Sports, referee of the All-Russia and International categories in sport gymnastics, master of sports of Russia. KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shevjulia@mail.ru

SHIRYAEVA Kseniya Romanovna – 2d year Master's Degree student of the Institute of Education, Psychology and Sociology. Siberian Federal University (Krasnoyarsk) (Красноярск); e-mail: ally-sa@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и филологических наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary, выставляется в системе научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» и во всероссийской электронно-библиотечной системе издательства «Лань».

С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования публикациям журнала присваивается идентификатор DOI – индексируемая ссылка к постоянному местонахождению статьи для получения необходимой информации о ней.

К рассмотрению (рецензированию) допускаются рукописи, соответствующие приведенным ниже требованиям.

Рукописи статей необходимо оформлять в соответствии с международными профессиональными требованиями к научной статье: объем не менее 0,5 печатного листа (20 000 знаков), шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1,5.

Текст рукописи статьи должен иметь следующую *структуру*: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад).

При цитировании обязательно указание ссылок на *все* источники из списка литературы: «...» [Иванов, 2017, с. 119].

Названия таблиц, рисунков обязательно сопровождаются *переводом на английский язык*, что позволяет повысить читаемость статей для зарубежных авторов.

Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev publishes the main scientific results of research of scientific schools, doctoral or PhD theses, articles of teachers and graduate students who do active scientific research in the field of pedagogical, psychological and philological sciences. A full-text electronic version of the articles is published in the Scientific Electronic Library *eLibrary*, is exhibited in the system of the scientific electronic library «KiberLeninka» and in the all-Russian electronic library system «Lan».

In order to increase the author's and journal citation index, the publications of the journal are assigned the identifier DOI that is an indexed link to the permanent location of the article for obtaining the necessary information about it.

Only manuscripts that meet the following requirements are allowed for consideration (review).

Manuscripts of the articles must be made in accordance with international professional requirements for a scientific article with a volume of at least 0.5 of printed sheet (20,000 characters), Times New Roman font, size 14, interval 1.5.

The text of the manuscript of the article must have the following *structure*: statement of the problem, purpose of the article, review of scientific literature on the problem, methodology (materials and methods), research results, conclusions (conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution).

When citing, it is necessary to provide references to *all* sources from the list of references, «...» [Ivanov, 2017, p. 119].

The names of tables and figures are necessarily accompanied by a *translation into English*, which makes it possible to increase the readability of articles for foreign authors.

К рукописи статьи прилагаются публикуемые сведения *на русском и английском языках*:

– *заглавие* – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, УДК;

– *адресные сведения об авторе* – указываются место работы, занимаемая должность, ученая степень, почтовый рабочий адрес с указанием индекса города, страна, адрес электронной почты (*все сведения предоставляются полностью*);

– *аннотация статьи* – краткое изложение основного содержания статьи и ее обобщающих результатов (не менее 200 слов / 1 500 знаков).

Требования к содержанию и структуре аннотации

В аннотации сохраняется структура статьи: постановка проблемы, цель статьи, методология (материалы и методы), результаты исследования, выводы в соответствии с целью статьи, авторский вклад; ключевые слова (10–15). Соответственно на английском языке: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution, keywords (10–15).

Пристатейный список литературы (не менее 25 научно-исследовательских источников (научные статьи, монографии), из них не менее 30 % зарубежных (*Scopus, Web Of Science*), за последние 3–5 лет с указанием DOI для всех источников при его наличии) оформляется в алфавитном порядке в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008 и международными стандартами, принятыми редакцией (References); данные по каждому источнику предоставляются в соответствии с оригинальным переводом названия статьи, названием журнала, в т.ч. и транслитерацией фамилий авторов; ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат фамилию автора, год издания и страницы цитируемой работы. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций...) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками.

The manuscript is accompanied by the published information *in Russian and English*:

– *title* – contains the title of the article, initials and surname of the author / authors, UDC;

– *address information about the author*– the place of work, position, academic degree, postal work address with a city index, country, e-mail address (*all information is provided in full without abbreviations*);

– *abstract of the article*– a brief summary of the main content of the article and its summarizing results (no less than 200 words / 1 500 characters).

Requirements for the content and structure of the abstract

The structure of the article is preserved in the abstract: statement of the problem, purpose of the article, methodology (materials and methods), research results, conclusions in accordance with the purpose of the article, author's contribution; keywords (10–15).

A reference list (at least 25 scientific research sources such as scientific articles, monographs), of which at least 30 % are foreign ones (*Scopus, Web Of Science*) for the last 3 to 5 years, indicating DOI for all sources if available), is made in alphabetical order in accordance with the requirements of GOST R 7.0.5-2008 and in accordance with international standards adopted by the editors (References); data for each source are provided in accordance with the original translation of the title of the article, the name of the journal, including transliteration of the names of authors; Links in the text are made in square brackets, contain the author's surname, year of publication and pages of the work cited. References to other types of sources (archival, normative, publicistic, reference, educational and methodical literature, dictionaries, abstracts of theses ...) are made inside the text of the article by subscript links.

Accompanying information to the article

Author's summary is a summary of the main information about the author and the content of the article being published, which is a summary of the publication.

Сопроводительные сведения к статье

Авторское резюме – изложение основных сведений об авторе и содержании публикуемой статьи, являющееся рефератом публикации.

*Структура авторского резюме**1. На русском языке*

УДК

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

2. На английском языке

Ф.И.О. автора

Сведения об авторе

Название статьи

Аннотация

Ключевые слова

Требования, предъявляемые к авторским резюме:

- ясность / понятность, полнота, лаконичность отражения сведений об авторе и статье;
- соответствие требованиям структурных элементов;
- полнота изложения аннотации (наличие проблемы и цели, методологии, результатов, заключения);
- наличие и качество авторского резюме на английском языке (качество перевода).

Рецензирование статей

Редакцией журнала приняты международные стандарты *одностороннего слепого и двустороннего слепого рецензирования*.

Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

Общий *срок редакционной подготовки* статьи составляет **2 месяца**.

*Structure of the author's resume**1. In Russian*

UDC

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

2. In English

Full name of the author

Information about the author

Article title

Abstract

Keywords

Requirements for author's resumes:

- clarity / clearness, completeness, brevity of reflection of information about the author and the article;
- compliance with the requirements of structural elements;
- completeness of the presentation of the abstract (the presence of a problem and purpose, methodology, results, conclusions);
- availability and quality of the author's resume in English (quality of translation).

Reviewing Articles

The editorial board adopted the international standards of one-sided blind and two-way blind peer review.

The review period is **1 month** from the day of submission of the article. In case of negative expertise, a second reviewer is appointed. The issue of the publication of articles is decided at a meeting of the editorial board. Based on the examination of experts, articles can be rejected. The results of the expertise are brought to the attention of the authors. The rejected articles are proposed to be finalized and submitted to the next issue of the journal.

The general term of the editorial preparation of the article is 2 months.

ОТ РЕДАКЦИИ

Редакция журнала информирует, что статья Т.О. Кочетковой, О.А. Карнауховой «Адаптивная образовательная стратегия обучения мате-

матике студентов в электронной среде» опубликованная в № 2, 2018 г., написана авторами при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00654.

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2018. № 3 (45)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста В.Е. Пэшко
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8 (391) 217-17-82

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>
E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 04.10.18. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 25,5. Бумага офсетная.
Тираж 1 000 экз. Заказ № 10-РИО-003

Отпечатано с готовых оригинал-макетов
в типографии «Литера-принт»,
т. 8 (391) 295-03-40