

ISSN 2542-1840 (print) 2541-9145 (online)

Гуманитарные
общественные науки

4

том 3
2019

ВЕСТНИК

Кемеровского государственного университета

Bulletin of Kemerovo State University.
Humanities and Social Sciences.
2019, 3(4): 289–375

Учредитель: Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Журнал «Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС 77-67379

Издается с 2017 года.

Выходит 4 раза в год.

ISSN 2542-1840 (print) ISSN 2541-9145 (online)

Адрес учредителя, издателя: Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; 8(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; 8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 94232

Журнал представлен в открытом доступе на сайте Российской универсальной научной электронной библиотеки и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов. Ответственность за научное содержание статей несут авторы публикаций.

Правила для авторов опубликованы на сайте издания.

Журнал не взимает платы за публикацию, издается за счет средств Кемеровского государственного университета.

Ни одна из частей журнала либо издание в целом не могут быть перепечатаны без письменного разрешения авторов или издателя.

Главный редактор: *Морозова И. С.*, д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Редакционная коллегия:

Бибилло В. Н., д-р юрид. наук, проф., БГУ (Минск, Беларусь).

Бобриков В. Н., д-р пед. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).

Грицков Ю. В., д-р филос. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Желтов В. В., д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Жукова О. И., д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Зникин В. К., д-р юрид. наук, проф., ТГУ (Томск, Россия).

Золотухин В. М., д-р филос. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).

Красиков В. И., д-р филос. наук, проф., ВГУЮ (РПА Минюста России) (Москва, Россия).

Ляковска К., д-р права (habilitation), проф., Белостокский университет (UwB, Белосток, Польша).

Московченко О. Н., д-р пед. наук, проф., КГПУ им. В. П. Астафьева (Красноярск, Россия).

Невзоров Б. П., д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Осипова С. И., д-р пед. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Самович Ю. В., д-р юрид. наук, проф., КФУ (Казань, Россия).

Халяпина Л. П., д-р пед. наук, проф., СПбПУ (Санкт-Петербург, Россия).

Черненко Т. Г., д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Чуркова Т. М., д-р пед. наук, проф., КемГИК (Кемерово, Россия).

Шепель Т. В., д-р юрид. наук, проф., НГУ (Новосибирск, Россия).

Яцук Т. Ф., д-р юрид. наук, проф., ОмГУ (Омск, Россия).

BULLETIN

Kemerovo State University
Humanities and Social Sciences

2019
vol. 3 no 4

Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kemerovo State University".

The Journal "Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences" is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications. Certificate of registration: PI no. FS 77-67379.

Founded in 2017.

Published 4 times a year.

ISSN 2542-1840 (print) ISSN 2541-9145 (online)

Address of the founder, publisher: Russia, Kemerovo region, 650000, Kemerovo, 6, Krasnaya St.; 8(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Editorial Office Address: Russia, Kemerovo region, 650000, Kemerovo, 6, Krasnaya St.; 8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

Subscription indices: 94232 – in the United catalogue "The Press of Russia".

Free access to the Journal is provided at the website of the Russian Universal Scientific Electronic Library. The Journal is included into the database of the "Russian Science Citation Index".

Perspectives and views expressed in the papers may not coincide with the attitude of the editorial staff. The authors of publications are responsible for the scientific content of the articles.

Information for Authors published on the website Edition.

Journal fully funded by Kemerovo State University. Articles are available to all without charge, and there are no article processing charges for authors.

No part of the Journal can be republished without the permission of the authors or the publisher.

Editor-in-Chief: *Irina S. Morozova*, Dr. of Psychology, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Editorial board:

Valentina N. Bibilo, Dr. of Law, Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus).

Valeriy N. Bobrikov, Dr. of Pedagogic, Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

Yuriy V. Gritskov, Dr. of Philosophy, Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Viktor V. Zheltov, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Olga I. Zhukova, Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Valeriy K. Znikin, Dr. of Law, Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Vladimir M. Zolotukhin, Dr. of Philosophy, Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

Vladimir I. Krasikov, Dr. of Philosophy, Prof., All-Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of Russia) (Moscow, Russia).

Katarzyna Laskowska, Dr. of Law (habil), Prof., University of Białystok (UWB, Białystok, Poland).

Olga N. Moskovchenko, Dr. of Pedagogic, Prof., V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University.

Boris P. Nevzorov, Dr. of Pedagogic, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Svetlana I. Osipova, Dr. of Pedagogic, Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Yuliya V. Samovich, Dr. of Law, Prof., Kazan Federal University (Kazan, Russia).

Lyudmila P. Khaliapina, Dr. of Pedagogic, Prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia).

Tamara G. Chernenko, Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Tatiana M. Churekova, Dr. of Pedagogic, Prof., Science Editor of the series, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia).

Tamara V. Shepel, Dr. of Law, Prof., Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

Tatiana F. Yashchuk, Dr. of Law, Prof., Omsk State University (Omsk, Russia).

16+

Педагогика

- Проблемы формирования образа будущего старших подростков в условиях психолого-педагогического сопровождения
Белогай К. Н., Бугрова Н. А. 289
- Особенности проявления профессионального интереса студентов педагогического колледжа в начале обучения
Давыдова А. В. 302
- Инициация как инструмент развития лидерских качеств социально активных старшеклассников (на примере школы лидеров КемГУ «Кузбасс беспокойных сердец»)
Дзвоник В. П. 309
- К проблеме моделирования в современном образовании: перспективы трансформаций моделей, риски реализации
Крецан З. В., Морозов Е. В. 316
- Особенности произвольной саморегуляции и личностных качеств курсантов-первокурсников, имеющих опыт прохождения службы в рядах вооруженных сил
Морозова И. С., Пронин Е. А. 325
- Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня
Симкин М. Л., Гелихова К. О. 333
- Психолого-педагогические условия интеллектуального развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи
Чипиль Е. В., Шамовская Т. В. 341
- Философия**
- Соотношение концептов *информация* и *отражение*: коллизии и пути их разрешения
Думов А. В., Кудашов В. И., Личаргин Д. В. 348
- Солидарность как социо-антропологический феномен
Красиков В. И. 355
- Юриспруденция**
- Основы понимания термина *равноправие* и идей борьбы с проявлениями дискриминации
Буняк Д. В. 365
- Указатель статей, опубликованных в журнале в 2019 году 372

Pedagogics

Forming the Image of the Future in Young Adults in the Conditions of Psychological and Pedagogical Support
Belogai K. N., Bugrova N. A. 300

Manifestation of Professional Interest in Junior Students of Pedagogical College
Davydova A. V. 307

Initiation as a Tool for the Development of Leadership Qualities of Socially Active High School Students: the case of the School of Leaders "The Restless Hearts of Kuzbass" (Kemerovo State University)
Dzvonik V. P. 315

To the Problem of Modeling in Modern Education: Prospects for Model Transformations and Implementation Risks
Kretsan Z. V., Morozov E. V. 323

Peculiarities of Arbitrary Self-Regulation and Personal Qualities in First-Year Cadets with Army Experience
Morozova I. S., Pronin E. A. 331

Formation of Coherent Speech in Senior Preschoolers with the Third Degree Alalia
Simkin M. L., Gelikhova K. O. 340

Psychological and Pedagogical Conditions of Intellectual Development in Preschoolers with Severe Speech Disorders
Chipil E. V., Shamovskaya T. V. 347

Philosophy

"Information" vs. "Reflection": Collisions and Solutions
Dumov A. V., Kudashov V. I., Lichargin D. V. 354

Solidarity as a Socio-Anthropological Phenomenon
Krasikov V. I. 363

Jurisprudence

Meaning of the Term "Equal Rights" (Equality) and Ideas of Tackling Discrimination
Buniak D. B. 370

Index of articles published in the journal in 2019 374

Проблемы формирования образа будущего старших подростков в условиях психолого-педагогического сопровождения

Ксения Н. Белогай^а; Наталья А. Бугрова^{б, @}

^а Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

^б Кемеровский государственный институт культуры, 650056, Россия, г. Кемерово, ул. Ворошилова, 17

[@] ametist2328@mail.ru

Поступила в редакцию 22.11.2019. Принята к печати 16.12.2019.

Аннотация: Статья посвящена анализу результатов психолого-педагогического эксперимента по формированию образа будущего старших подростков. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, возрастными трудностями личностного самоопределения подростков, с другой – сложностью современной социальной ситуации взросления личности. Предметом являются результаты формирующего воздействия на образ будущего старших подростков в условиях психолого-педагогического сопровождения. Цель – проанализировать результаты и конкретизировать проблемы формирования образа будущего старших подростков в условиях психолого-педагогического сопровождения. В соответствии с логикой научного исследования на постановочном этапе представлена модель образа будущего, включающая личностно-организационный, содержательный и поведенческий компоненты. На этапе эмпирического исследования, состоявшего в проведении констатирующего и формирующего экспериментов, а также статистической обработке данных и интерпретации результатов, выявлена разноуровневая организация параметров образа будущего старших подростков с выраженными различиями в степени проявления характеристик личностно-организационного и содержательного компонентов. Компонентная структура образа будущего у большей части подростков по всей выборке в целом не сформирована. Наблюдается дефицитарность по большинству параметров осмысленности жизни. В результате формирующего воздействия в экспериментальной группе дефицитарные показатели значительно повысились. Психолого-педагогическое сопровождение оказалось эффективным в плане оптимизации ресурсного личностно-организационного компонента образа будущего. Менее очевидна положительная динамика по параметрам содержательного компонента. Большая вариативность представлений обнаружена по образу будущей семьи. Наибольшие трудности формирующего воздействия обусловлены слабостью межкомпонентных и внутрикомпонентных связей образа будущего подростков. Также проблемным является вопрос учета различных факторов (школьных, семейных, гендерных и других), так или иначе влияющих на формирование картины будущего. В целом психолого-педагогическое сопровождение способствует оптимизации личностного развития подростков. Полученные результаты могут быть полезны при разработке программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на оптимизацию развития и самореализации личности, оказание помощи в осуществлении жизненных выборов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: подростковый возраст, самосознание, временная ориентация, активность личности, ценностно-смысловая сфера личности, образ семьи, профессиональная перспектива

Для цитирования: Белогай К. Н., Бугрова Н. А. Проблемы формирования образа будущего старших подростков в условиях психолого-педагогического сопровождения // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 289–301. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-289-301>

Введение

Обсуждаемая в современных психолого-педагогических исследованиях проблема формирования образа будущего имеет глубокие исторические и теоретические предпосылки [1]. Проведенный теоретико-методологический анализ позволил выделить несколько оформившихся к настоящему времени ключевых направлений исследования данной проблемы. В когнитивном подходе образ будущего рассматривается как феномен прогнозирования в рамках исследования антиципации как универсального имманентного свойства психической организации человека [2–4]. В генетическом подходе акцент ставится на изучение трансформации образа

будущего, представленного в форме соотношения реально существующего и возможного на разных этапах онтогенеза [5]. В феноменологическом и экзистенциальном подходах образ будущего рассматривается как феномен коммуникации. Индивидуальное переживание будущего соотносится с переживанием будущего другими субъектами [6; 7]. Системно-деятельностный подход позволяет подойти к образу будущего с позиции организации и регуляции деятельности, а также с дальней и ближней жизненной перспективы [8–10].

Современный этап изучения проблемы формирования образа будущего соотносится с потребностью изучения личности во всей сложности и многоаспектности процесса

жизни. Появляется целый ряд концепций психологического времени личности, ставших во многом продолжением философско-антропологических идей С. А. Рубинштейна о включенности человека в бытие, о его возможности через сознание и созерцание охватить «целое» бытия [11]. Так, К. А. Абульханова и Т. Н. Березина создают концепцию личностной организации жизненного пути человека и его субъективного времени, рассматривают личность как динамическую самоорганизующуюся систему [12, с. 18]. Здесь отражена следующая идея: что личность в процессе своего жизненного движения создает специфическую детерминацию – опосредует зависимость предшествующего и последующего жизненных этапов. Предполагаемое будущее человека представлено в его сознании в виде сложного образования, имеющего смысловые, эмоциональные и ценностные составляющие. В психологии человеческого бытия как относительно самостоятельной области психологической науки предметом исследований становится категориальная целостность «личность и ее бытие» [13]. Проект или эскиз будущего соотносится со смысловыми образованиями личности.

Несмотря на масштабность исследований, на сегодняшний день проблемным является определение границ самого понятия *образ будущего*. Не существует также единой общепринятой структуры образа будущего как психологического феномена. Вследствие этого имеются сложности перевода проблемы формирования образа будущего в практический план.

Особую значимость разработка проблемы получает в отношении старшего подросткового возраста, когда картина будущего не только интенсивно формируется, но и может быть подвержена существенным корректировкам. Оформление Я-концепции как сложного личностного образования, развитие нравственной устойчивости личности создают благоприятные условия формирования образа будущего. По словам Д. А. Леонтьева, в этом возрасте происходит кардинальная смена движущих сил личностного развития, связанная с переходом от внешней детерминации жизни и деятельности к личностной саморегуляции и самодетерминации [14]. Между тем фактически мы сталкиваемся с большим разнообразием вариантов взросления старшего подростка и, соответственно, отношения личности к своему будущему. С одной стороны, наблюдается откладывание на неопределенный срок принятия решений, с другой – гипертответственность за построение жизненной перспективы. В системном понимании проблема осложняется разного рода социальными трансформациями, масштабными переменами, приводящими к нарушениям в восприятии времени, разрывам *прошлого – настоящего – будущего* на широком социальном уровне, к утрате интереса к будущему на уровне целой культуры, являющейся симптоматикой крайнего ее неблагополучия.

Все вышесказанное свидетельствует об актуальности проблемы формирования образа будущего старших подростков и необходимости дальнейшего ее изучения. Предметом исследования является формирование образа будущего старших подростков как организованный процесс в условиях психолого-педагогического сопровождения. Цель – проанализировать

результаты формирующего воздействия, выделить наиболее очевидные теоретические и практические проблемные вопросы формирования образа будущего старших подростков в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Мы определили образ будущего как систему представлений, регулирующую перспективу жизненного пути личности с учетом ее коммуникативного окружения на основе определенного уровня индивидуального и социального развития, прежде всего ценностно-смысловых ориентаций.

В структурном понимании образ будущего целесообразно представить как компонентную модель, организованную личностно-организационным (ресурсным), содержательным и поведенческим компонентами, каждый из которых соотносится с определенной функцией. Личностно-организационный компонент определяет готовность личности к будущему и выполняет трансляционную функцию. Он включает отношение личности к различным временным локусам, ценностные предпочтения и смысловые ориентации и самооценку ресурсных личностных характеристик, таких как сила личности, активность, уровень притязаний, самоуважение. Содержательный компонент выступает в форме конкретных образных представлений, относящихся к разным жизненным сферам – профессиональной (образ профессиональной перспективы) и семейной (образ будущей семьи). Поведенческий компонент характеризуется сложным функционированием различных процессов, связанных с реализацией действий в отношении будущего, и выполняет регулятивную функцию. Данный компонент интегрирован во все аспекты работы с образом будущего. Психологическая диагностика позволяет оценить представленность конкретных действий в самосознании старших подростков. Экспериментальная работа непосредственно связана с самими действиями в отношении разных аспектов построения картины будущего.

Методы и материалы

Для достижения поставленной цели использовались следующие группы методов исследования:

1. Теоретические: сравнительно-исторический анализ психолого-педагогической литературы, причинно-следственный анализ.
2. Эмпирические: тестирование и опрос по методикам «Временные децентрации» (Е. И. Головах, А. А. Кроник), «Личностный дифференциал» (Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд), «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах» (Е. Б. Фанталова), тест смысловых ориентаций (адаптированная Д. А. Леонтьевым версия теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика), методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн, тест «Семейная социограмма» (Э. Г. Эйдемиллер); «Опросник по схеме построения личностной профессиональной перспективы» (Н. С. Пряжников).
3. Формирующий эксперимент в форме реализации программы психолого-педагогического сопровождения формирования образа будущего старших подростков.

4. Методы и процедуры статистической обработки данных (показатели описательной статистики, методы корреляционного и дисперсионного анализа, t-критерий Стьюдента) с помощью программы STATISTICA 10.0.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 11», МАОУ «СОШ № 14» и МАОУ «СОШ № 78» г. Кемерово в 2018–2019 уч. г. На констатирующем этапе в исследовании принимали участие старшие подростки – ученики 10 классов (15–17 лет) – 101 человек. На этапе проведения эксперимента экспериментальная группа (ЭГ) составила 31 человек, контрольная (КГ) – 44 человека. В работе приняли участие 32 мальчика и 43 девочки.

Констатирующий этап

Остановимся подробно на представлении образа будущего в самосознании старших подростков на констатирующем этапе эксперимента. Прежде всего рассмотрим уровневые характеристики параметров личностно-организационного компонента по выборке в целом (табл. 1).

Как свидетельствуют средние показатели временной децентрации, старшие подростки ориентированы преимущественно на настоящее, в то время как ориентация на будущее выражена слабее. Такая ситуация может

свидетельствовать о том, что в настоящем имеется определенная опора, либо подростки ее ищут. Здесь не исключен вариант, что более осязаемое настоящее противопоставляется неопределенному будущему. Также имеется вероятность того, что в своих оценках подростки могут исходить из разных представлений о будущем: одни могут понимать будущее с точки зрения ценностно-смыслового проецирования себя в будущем (как смысловое будущее), другие – как планирование (как временное будущее). По мысли М. Р. Гинзбурга, представление смыслового будущего у подростков более развито, по сравнению с ним временное будущее развито недостаточно [15]. Отсюда различие и неоднозначность временных ориентаций. Обобщая, можно заключить, что полученный результат соответствует возрастной норме и представляет собой разнообразие индивидуальных вариаций временной децентрации испытуемых.

Согласно результатам первичного статистического анализа по шкалам методики Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» (табл. 2), средние значения шкал находятся в границах нормы. В то же время распределение выборов по уровням сформированности изучаемых компонентов осмысленности свидетельствует о неоднородности выборки и достаточно напряженном восприятии старшими

Табл. 1. Показатели личностно-организационного компонента образа будущего, рассчитанные по всей выборке испытуемых
Tab. 1. Indicators of the personal-organizational component of the image of the future in both groups

| Показатель | Среднее значение | Медиана | Минимум | Максимум | Статистическое отклонение |
|--|------------------|---------|---------|----------|---------------------------|
| Прошлое | 12,00 | 12,00 | 4,00 | 28,00 | 4,66 |
| Настоящее | 20,27 | 20,00 | 12,00 | 28,00 | 4,15 |
| Будущее | 15,70 | 16,00 | 4,00 | 24,00 | 4,43 |
| Цели в жизни | 29,14 | 30,00 | 10,00 | 42,00 | 7,41 |
| Процесс жизни | 27,89 | 29,00 | 9,00 | 40,00 | 7,57 |
| Результативность жизни | 24,06 | 25,00 | 8,00 | 35,00 | 5,92 |
| Локус контроля – Я | 20,19 | 21,00 | 8,00 | 28,00 | 4,45 |
| Локус контроля – жизнь | 29,14 | 29,00 | 14,00 | 42,00 | 6,38 |
| Общий показатель осмысленности | 96,26 | 98,00 | 53,00 | 129,00 | 19,42 |
| Индекс расхождения необходимости и возможности | 37,55 | 39,00 | 0,00 | 71,00 | 17,84 |
| Уровень притязаний | 84,84 | 86,80 | 48,50 | 100,00 | 12,23 |
| Оценка | 10,76 | 11,00 | -1,00 | 20,00 | 4,91 |
| Сила | 5,66 | 6,00 | -11,00 | 17,00 | 5,46 |
| Активность | 5,75 | 6,00 | -14,00 | 20,00 | 7,02 |

Табл. 2. Распределение уровневых значений параметров осмысленности по всей выборке испытуемых, %
Tab. 2. Level values of sense of life parameters in both groups, %

| Параметр | Уровень | | |
|--------------------------------|---------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Цели в жизни | 32,6 | 31,6 | 35,6 |
| Процесс жизни | 37,6 | 25,7 | 36,6 |
| Результативность жизни | 27,7 | 33,6 | 38,6 |
| Локус контроля – Я | 17,8 | 36,6 | 45,5 |
| Локус контроля – жизнь | 29,7 | 27,7 | 42,7 |
| Общий показатель осмысленности | 43,5 | 17,8 | 38,6 |

подростками собственного психологического времени. Характерно, что по каждой из представленных шкал достаточно большой процент испытуемых имеет низкие значения. Так, по шкале Цели в жизни 32,6 % испытуемых характеризуются отсутствием целей. Еще больший процент – 43,5 % испытуемых – имеют низкие значения по общему показателю осмысленности. На фоне большого разброса значений изучаемых переменных в исследуемой группе очерчиваются две разнонаправленные тенденции – переживание жизни как наполненной смыслом и переживание жизни как лишенной смысла (с учетом особенностей возраста, в последнем случае не исключен вариант утраты смысла).

Далее проанализируем результаты, полученные по методике Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах». Уточним, что автором допускается возможность модификации параметров сопоставления, направленных во взаимодействии на выявление локальных конфликтов (рассогласований) для конкретной сферы или деятельности. Учитывая специфику проблемы нашего исследования, заменим обозначения параметров Ценность и Доступность на Необходимость и Возможность, придавая изучаемым параметрам временную окраску.

Как показывают данные, менее половины респондентов (43,5 %) находятся на низком уровне дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, соответственно, у них снижена возможность возникновения внутреннего конфликта, на данный момент их желания в основном удовлетворены. В то же время у большинства респондентов в меньшей (28,7 %) или большей (27,7 %) степени присутствует конфликтное расхождение между необходимостью и возможностью. Соответственно, смыслообразующие мотивы, выходящие на определенные жизненные ценности, у этих респондентов в меньшей или большей степени расходятся с представлением о путях реализации этих мотивов и достижения желаемого.

Субъективное отношение личности к себе оценивалось с помощью методики «Личностный дифференциал» (табл. 3). Для более четкого представления результатов мы посчитали необходимым наряду с предлагаемыми в методике уровнями развития факторов выделить дополнительно особо низкий уровень. Предпосылкой его выделения стали результаты диагностики, отличающиеся большой частотой нулевых и отрицательных значений изучаемых параметров, что само по себе свидетельствует о наличии проблемы внутренних личностных ресурсов, обеспечивающих построение будущего. Согласно полученным данным, из трех оцениваемых качеств только по показателю Оценка испытуемые проявляют достаточный уровень самоуважения, склонны осознавать себя носителями позитивных, социально желательных характеристик и в целом удовлетворены собой. По фактору Сила преобладают низкие значения – 42,5 %. 18,8 % испытуемых проявляют склонность к астенизации и тревожности. 34,7 % имеют низкие и 22,7 % особо низкие показатели Активности. Такие показатели являются индикаторами склонности подростков к интровертированности, пассивности, спокойным эмоциональным реакциям.

Табл. 3. Распределение уровневых значений факторов субъективного отношения к себе по всей выборке испытуемых, %

Tab. 3. Level values of factors of subjective attitude to oneself in both groups, %

| Фактор Уровень | Оценка | Сила | Активность |
|-------------------|--------|------|------------|
| Особо низкий | 3,9 | 18,8 | 22,7 |
| Низкий | 17,8 | 42,5 | 34,7 |
| Средний | 67,3 | 38,6 | 39,6 |
| Высокий | 10,8 | 0,99 | 2,9 |

По результатам диагностики уровня притязаний на основе методики изучения самооценки Дембо-Рубинштейн подростки склонны к реалистичному уровню притязаний (55,4 %). Однако полученное распределение уровневых значений данного показателя выявляет также достаточно большой процент испытуемых, склонных к нереалистическому, некритическому отношению к собственным возможностям (39,6 %). Часть испытуемых 4,9 % имеют заниженный уровень притязаний, что может свидетельствовать о неблагоприятном развитии личности.

Далее проанализируем содержательный компонент образа будущего старших подростков, выраженный в конкретных представлениях образа будущей семьи и суждениях об образе профессиональной перспективы. Традиционно в работах по психологии развития отмечается, что будущее интересует подростков прежде всего с точки зрения профессионального самоопределения. В связи с этим можно обозначить по крайней мере два проблемных момента. Первый, наиболее очевидный, связан с тем, что процесс профессионального определения осложняется отсутствием у подростков собственного профессионального опыта. В основе отношения к профессии лежит чужой опыт – как правило, сведения, полученные от родителей, учителей, друзей и из различных источников информации. Этот опыт обычно абстрактен. Кроме того, подростку нужно верно оценить свои объективные возможности, выступающие в отношении формирования образа будущего как внутренние и внешние ресурсы – уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности, что, на наш взгляд, недостаточно учитывается в образовательном процессе. Старшеклассник далеко не всегда способен объективно отнестись к своим возможностям, внутренним (личностным) и внешним ресурсам, оценить их и обозначить траекторию реализации.

Второй момент менее очевиден: доминанта профессионального самоопределения отодвигает на второй план проблемы личностного самоопределения, включая представления о будущей семье. Считается, что эта сторона жизни менее значима для подростков. В то же время, на наш взгляд, следовало бы обратить особое внимание на нее уже в подростковом возрасте. Эта позиция может быть аргументирована тем, что любой человек, в том числе любой

подросток, является носителем установок, ценностей той родительской системы, в которой происходит его взросление. Эти установки, в свою очередь, влияют не только на образ будущей семьи, но и на всю систему представлений личности. Кроме того, по словам Н. И. Олифинович и Т. Ф. Веленты, представителей системно-аналитического подхода в психотерапии семьи: «нет ни одной человеческой проблемы, которая бы не была релевантна семейному контексту, начиная от проблем неуспеваемости ребенка в школе и заканчивая развитием организаций и социальных систем» [16, с. 22].

Диагностика образа будущей семьи старших подростков была проведена на основе методики «Семейная социограмма». Примерно у 1/5 части респондентов (18,28 %), преимущественно у девочек, образ будущей семьи полностью совпадает с образом реальной (родительской) семьи, у 28 % школьников в будущей семье изменяется только один параметр, в основном это присутствие / отсутствие родителей, домашних животных. Следовательно, почти у половины подростков социограммы будущей семьи представляют собой проекцию образа родительской семейной системы. У 55,76 % образы будущей и реальной семьи расходятся.

Охарактеризуем подробно выбранные нами для анализа значимые параметры образа будущей семьи подростков, такие как Иерархия семьи, Принятие себя и других в семье и Самооценка в семье.

Семейную иерархию мы понимаем как более-менее четкую представленность в социограммах иерархической структуры семейных подсистем с более высоким статусом родительской (супружеской) подсистемы. Очевидно, мы не можем анализировать вполне весь контекст семейных отношений, по отношению к которому та или иная картина иерархии актуальна. Также мы не можем предположить, насколько иерархическая структура (если она имеется) представляется подросткам динамичной (жесткой, подвижной, гибкой). Для нас важен сам факт фиксации в социограмме семейной системы как структурированной, либо как системы, в которой структура отсутствует.

Полученные результаты свидетельствуют, что иерархия в семейной системе присутствует только у 10,8 % респондентов. В остальных случаях наблюдаются те или иные вариации. Большинство социограмм (60,4 %) характеризуется отсутствием иерархической структуры. 9,9 % респондентов демонстрируют отношения «на равных», что свидетельствует о доминировании представления о недифференцированности семейных отношений. У 8,9 % респондентов наблюдается инверсия иерархии как вариант семейной дисфункции, при которой высокий статус и, соответственно, большую власть приобретает ребенок. 9,9 % испытуемых свой ответ не обозначили.

Согласно результатам диагностики параметра Принятие себя и других в семье, большее количество испытуемых (45,5 %) выразили позицию принятия. Процент испытуемых с признаками эмоционального отвержения минимален – 4,9 %. Однако достаточно большой процент выбора (35,6 %) соотносится с эгоцентризмом личности. Таким образом, примерно в равном процентном соотношении

распределились испытуемые, которые по изучаемому признаку имеют склонность к построению функционального взаимодействия в семье, и те, которые склонны к семейной дисфункции. Воздержались от ответа 13,8 % испытуемых.

Как показывают результаты диагностики по Самооценке в семье (табл. 4), подростки более склонны к адекватной, достаточной самооценке, что также согласуется с результатами субъективного отношения к себе по фактору Оценка (табл. 3).

Табл. 4. Распределение частоты выбора по показателю Самооценка в будущей семье, %

Tab. 4. Choice frequency for the indicator "Self-esteem in the future family", %

| Уровень дифференциации | Частота выбора |
|------------------------|----------------|
| Адекватная самооценка | 63,6 |
| Завышенная самооценка | 8,9 |
| Пониженная самооценка | 4,9 |
| Ответ не обозначен | 22,7 |

Диагностика образа будущей профессии проводилась на основе опросника по схеме построения личной профессиональной перспективы, предложенного Н. С. Пряжниковым. В качестве наиболее значимых критериев для оценки образа профессиональной перспективы были выбраны следующие: смысл жизни, смысл получения высшего образования, знание профессий, этапы профессионального пути, профессиональный выбор, профессиональная мечта, оценка внешних и внутренних препятствий, действия в настоящем (табл. 5).

Согласно результатам, большинство испытуемых характеризуется конкретными, обоснованными представлениями о профессиональной перспективе, о чем свидетельствует частота выбора на уровне конкретного обоснованного ответа и конкретного ответа с попыткой обоснования по каждому из оцениваемых параметров. Наиболее благополучна ситуация по представлению о смысле жизни и смысле получения высшего образования: 74,2 % и 73,25 % испытуемых соответственно имеют высокие показатели. В то же время достаточно большое количество подростков, очевидно, нуждаются в сопровождении. Показательны в этом отношении результаты, полученные по представлению о внешних и внутренних препятствиях, этапах профессионального пути, профессиональной мечте, действиях в настоящем. Около 50–60 % испытуемых отличаются диффузными, слабо конкретизированными, либо явно ошибочными представлениями.

Готовность к осознанному отношению к своим личностным ресурсам выразили 45,5 % подростков. Большинство из них затрудняются в определении внутренних препятствий либо вообще не понимают, что под ними подразумевается: у 34,6 % ответ минимально конкретизирован, 12,8 % дали ошибочный ответ, 6,9 % отказались от ответа. Самым проблемным оказалось осознание внешних препятствий. Здесь наибольшая частота выбора распределилась между минимально конкретным (36,6 %) и ошибочным (14,8 %) ответами, 16,8 % респондентов ответ не обозначили. Таким

Табл. 5. Уровневые характеристики образа профессиональной перспективы по всей выборке на констатирующем этапе, %
 Tab. 5. Level characteristics of the image of professional perspective in both groups, %

| Уровень | Параметр | | | | | | | | |
|---|------------------------------|-------------------------------------|------------------|------------------------|------------------------|------------------------------|------------------------|---------------------|----------------------|
| | Представление о смысле жизни | Смысл получения высшего образования | Знание профессий | Профессиональный выбор | Профессиональная мечта | Этапы профессионального пути | Внутренние препятствия | Внешние препятствия | Действия в настоящем |
| Конкретный и обоснованный ответ | 24,7 | 24,7 | 19,8 | 42,7 | 8,9 | 11,8 | 8,9 | 2,9 | 5,9 |
| Конкретный ответ с попыткой обоснования | 49,5 | 48,5 | 42,7 | 31,6 | 39,6 | 40,6 | 36,6 | 28,7 | 30,6 |
| Минимально конкретизированный ответ | 17,8 | 19,8 | 37,7 | 9,9 | 40,6 | 38,6 | 34,6 | 36,6 | 37,6 |
| Ошибочный ответ | 1,9 | 3,9 | 0,0 | 6,9 | 5,9 | 3,9 | 12,8 | 14,8 | 14,8 |
| Отказ от ответа | 5,9 | 2,9 | 0,0 | 8,9 | 4,9 | 4,9 | 6,9 | 16,8 | 10,8 |

образом, менее половины подростков (около 30 %) готовы к осознанию возможных внешних препятствий в ходе профессионального самоопределения. По параметру Действия в настоящем полученные данные позволяют сделать вывод, что только одна треть испытуемых (36,5 %) предпринимают конкретные и разнообразные действия в отношении профессиональной цели. Для большинства подростков данный вопрос представляется проблемным.

Ситуация оценки образа профессионального будущего косвенно свидетельствует о том, как проходит процесс формирования личностной идентичности, как подросток справляется с решением ключевых задач развития, поскольку в старшем подростковом возрасте самоанализ, построение жизненных планов осознаются как необходимость. По факту диагностики около половины обследованных подростков не готовы к осознанному и самостоятельному планированию перспектив собственного развития, к осознанию способов достижения поставленных целей – свое будущее они представляют только в общих чертах.

Процедура корреляционного анализа по Спирмену позволяет представить структуру корреляционных связей между параметрами личностно-организационного и содержательного компонентов образа будущего подростков. На рис. 1 представлена корреляционная плеяда. Отметим, что имеется некоторая разница в корреляционных связях внутри отдельных компонентов и между компонентами структуры образа будущего. Наиболее тесные корреляционные связи характеризуют личностно-организационный компонент, за исключением показателя Индекс расхождения необходимости и возможности, не коррелирующего вообще ни с одним параметром образа будущего. На уровне содержательного компонента образы профессиональной перспективы и будущей семьи также фактически не связаны между собой. Корреляции наблюдаются между параметрами, относящимися к одной образной сфере – профессии или семье. Но отдельные некоррелирующие между собой переменные, харак-

теризующие профессиональную и семейную сферы, в то же время обнаруживают корреляции с отдельными параметрами личностно-организационного компонента.

Принимая во внимание отдельные параметры, включенные в различные компоненты образа будущего, следует отметить очевидную значимость такой составляющей личностно-организационного компонента, как Цели в жизни. Показатели этого параметра положительно коррелируют с достаточно большим числом параметров содержательного компонента, прежде всего – профессиональной перспективы (Смысл жизни, Смысл получения высшего образования, Профессиональный выбор, Действия в настоящем), а также с одним параметром семейной сферы – Самооценкой в будущей семье. Со стороны содержательного компонента наибольшее число корреляций соотносится с параметрами Смысл получения высшего образования и Профессиональный выбор. Между параметрами Лocus контроля – Я и Внутренние препятствия обнаружена отрицательная корреляционная связь.

Характерно, что ни одной значимой корреляции не обнаружено по параметрам личностно-организационного компонента, таким как Будущее, Настоящее, Процесс жизни, Результативность жизни, Индекс расхождения необходимости и возможности, Оценка (не внесены в схему на рис. 1). На уровне содержательного компонента значимые корреляционные связи также отсутствуют по параметрам Этапы профессионального пути, Профессиональная мечта, Знание профессий, Иерархия семьи (в схеме отсутствуют). Из трех временных локусов только Прошлое имеет значимые корреляции с содержательными параметрами образа будущего, в частности с представлениями о внутренних и внешних препятствиях. Этот факт можно объяснить тем, что возможные трудности при профессиональном самоопределении подростки способны оценить преимущественно с точки зрения имеющегося пережитого опыта.

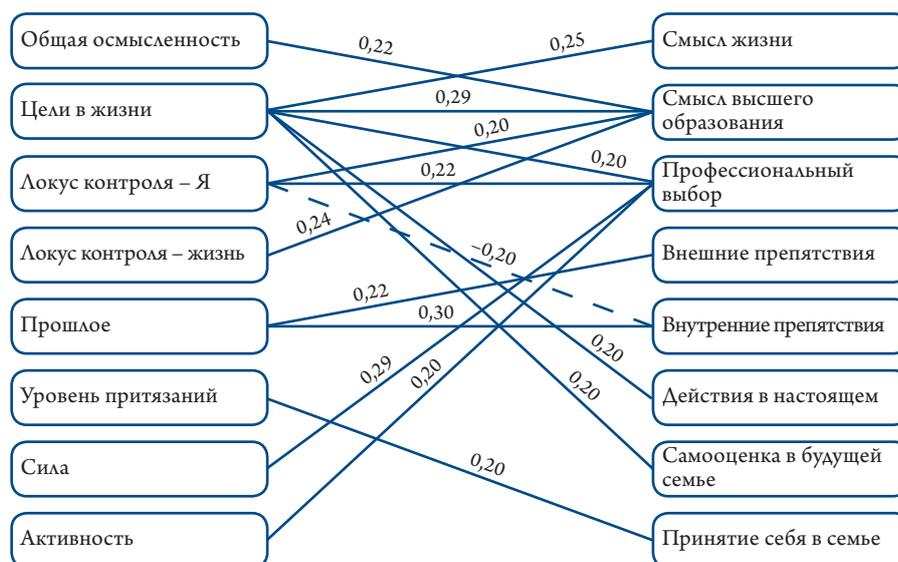


Рис. 1. Структура корреляционных связей параметров личностно-организационного и содержательного компонентов образа будущего
 Fig. 1. Correlation relationships of the parameters of personal-organizational and substantial components of the image of the future

Динамика показателей после эксперимента

ЭГ и КГ не эквивалентны до начала экспериментального воздействия. ЭГ составили подростки, у которых очевидна дефицитарность осмысленности жизни. Как видно из табл. 6, фактически по всем параметрам осмысленности жизни, имеются значимые различия между группами. Только по параметру Иерархия будущей семьи в ЭГ показатель значимо выше, чем в КГ. По большинству других параметров значимых отличий в исследуемых группах не наблюдается.

В целом полученные на констатирующем этапе данные свидетельствуют, что образ будущего старших подростков представляет собой разноуровневую организацию параметров с выраженными различиями в степени проявления характеристик личностно-организационного и содержательного компонентов образа будущего. Компонентная структура образа будущего у большей части подростков, образующих выборку, не сформирована. При этом в ЭГ проблема более очевидна.

Для оптимизации процесса формирования образа будущего старших подростков была составлена программа психолого-педагогического сопровождения, в которой мы учитывали полученные на констатирующем этапе исследования результаты и выявленные проблемные аспекты. Главный акцент в данной программе поставлен на работе с ресурсным личностно-организационным компонентом, главным образом, через повышение активности подростков за счет максимально возможной включенности их в тренинговую групповую работу.

В результате формирующего воздействия в ЭГ значимо повысились показатели осмысленности, дефицитарные на констатирующем этапе – Цели в жизни, Результативность жизни, Локус контроля – жизнь, Общая осмысленность жизни, а также показатели субъективного отношения личности к себе, такие как Оценка и Уровень притязаний. Характерно, что в КГ произошло снижение большинства показателей осмысленности. В ЭГ незначительно увеличился показатель ориентированности на будущее, в то время

как в КГ этот показатель значимо снизился относительно первого замера (табл. 7).

Эта ситуация показывает, что ориентированность на будущее не вызревает сама собой, подчиняясь возрастным законам развития. Требуются целенаправленные усилия не только для формирования, но и для поддержания имеющегося или достигнутого уровня функционирования образа будущего как организованной психологической структуры.

По содержательному компоненту образа будущего ситуация неоднозначна. В табл. 8 представлены результаты, полученные по образу профессиональной перспективы. Мы посчитали целесообразным представить динамику показателей в ЭГ до и после воздействия. Значимые изменения произошли только по наиболее общему показателю Смысл жизни, что в целом согласуется с положительной динамикой по параметрам осмысленности. Остальные показатели не изменились значительно, по большинству из них наблюдается положительная динамика.

Обратим внимание на следующий, несколько противоречивый факт: по показателю Профессиональный выбор среднее значение в ЭГ незначительно снизилось (на 0,29 балла), в то время как в КГ незначительно (на 0,4 балла) возросло. Такая ситуация, на наш взгляд, может свидетельствовать, с одной стороны, о сложности профессионального выбора. С другой стороны, в процессе психолого-педагогического сопровождения рефлексии подвергаются различные аспекты этого выбора в контексте других измерений образа будущего, профессиональная перспектива рассматривается как бы в разных проекциях, что, возможно, влияет на изменение отношения к уже сложившимся ранее выборам и притязаниям – то, что казалось определенным, может быть подвергнуто сомнению. В этом отношении формирующее воздействие проявляется, прежде всего, как резонансное. Здесь, безусловно, сказывается и возрастная неопределенность и непоследовательность в понимании старшими подростками собственных жизненных замыслов [17, с. 81].

Еще более неоднозначная ситуация наблюдается по представлению образа будущей семьи (табл. 9).

Согласно полученным данным, и в ЭГ, и в КГ наблюдается динамика показателей оценки образа будущей семьи. В КГ она более очевидна. Данный факт, с одной стороны, может свидетельствовать о наличии сторонних сильных факторов, влияние которых сложно дифференцировать от целенаправленных формирующих воздействий. Здесь мы обратили внимание, что в группах испытуемых заметно повысился процентный показатель идентичности образов реальной и будущей семьи (рис. 2). В этом случае имеется высокая вероятность, что уже сложившийся образ семейной системы является намного более значимым фактором, влияющим на представления испытуемых о будущей семье, по сравнению с ситуативным формирующим воздействием. С другой стороны, следует допустить и тот момент, что семейная сфера не является для испытуемых столь актуальной, как профессиональная, в силу возрастных особенностей. Возможно, представления о будущей семье еще

не обрели должного значения в системе личностных смыслов старших подростков, слабо рефлексированы.

Для уточнения данных по завершении эксперимента нами была предпринята процедура дисперсионного анализа, позволившая обнаружить влияние различных факторов, а также их взаимосвязи на вариативность отдельных характеристик образа будущего и на их изменения после экспериментального воздействия. В качестве примера приведем влияние взаимосвязи факторов Школа и Пол на изменения параметра Будущее.

На рис. 3 представлены графики, изображающие влияние взаимосвязи факторов Школа и Пол на изменчивость значений шкалы Будущее. Цифра 1 кодирует мужской пол, 2 – женский пол. В КГ вошли старшеклассники, учащиеся 10-х классов школы № 11 в полном составе, а также выборочно учащиеся 10-х классов школ № 14 и № 78. ЭГ составили учащиеся 10-х классов школ № 14 и № 78 выборочно. Таким образом, учащиеся школы № 11 в экспериментальной работе не принимали участия, соответственно, не подвергались формирующему воздействию.

Табл. 6. Результаты сравнения средних значений показателей по параметрам компонентной структуры образа будущего в исследуемых группах с помощью t-критерия Стьюдента на констатирующем этапе

Tab. 6. Mean values of indicators for the component structure parameters of the image of the future at the ascertaining stage using Student's t-test

| Параметр | Среднее по ЭГ | Среднее по КГ | p | t |
|--|---------------|---------------|------|-------|
| <i>Личностно-организационный компонент</i> | | | | |
| Прошлое | 12,19 | 11,23 | 0,35 | 0,94 |
| Настоящее | 20,52 | 20,32 | 0,83 | 0,21 |
| Будущее | 15,29 | 16,45 | 0,23 | -1,21 |
| Цели в жизни | 26,52 | 31,34 | 0,01 | -2,85 |
| Процесс жизни | 26,87 | 28,77 | 0,29 | -1,06 |
| Результативность жизни | 22,65 | 25,66 | 0,04 | -2,11 |
| Локус контроля – Я | 19,32 | 21,34 | 0,04 | -2,11 |
| Локус контроля – жизнь | 27,97 | 31,05 | 0,04 | -2,05 |
| Общий показатель осмысленности | 91,03 | 101,20 | 0,03 | -2,22 |
| Уровень притязаний | 84,76 | 84,35 | 0,89 | 0,14 |
| Оценка | 11,16 | 10,80 | 0,76 | 0,31 |
| Сила | 5,03 | 6,52 | 0,22 | -1,25 |
| Активность | 7,45 | 6,00 | 0,35 | 0,95 |
| Индекс расхождения необходимости и возможности | 38,77 | 38,50 | 0,94 | 0,07 |
| <i>Содержательный компонент</i> | | | | |
| Иерархия будущей семьи | 2,13 | 1,16 | 0,03 | 2,22 |
| Самооценка в будущей семье | 2,03 | 1,82 | 0,59 | 0,54 |
| Принятие себя в будущей семье | 1,90 | 2,59 | 0,08 | -1,79 |
| Смысл жизни | 3,42 | 4,11 | 0,00 | -3,07 |
| Смысл получения высшего образования | 3,77 | 4,05 | 0,17 | -1,38 |
| Знание мира профессий | 3,71 | 3,77 | 0,71 | -0,37 |
| Профессиональная мечта | 3,19 | 3,52 | 0,11 | -1,61 |
| Этапы профессионального пути | 3,35 | 3,55 | 0,43 | -0,80 |
| Определенность профессионального выбора | 3,77 | 4,07 | 0,34 | -0,97 |
| Внутренние препятствия | 3,10 | 3,32 | 0,35 | -0,94 |
| Внешние препятствия | 2,68 | 3,05 | 0,16 | -1,41 |
| Действия в настоящем | 2,94 | 3,23 | 0,21 | -1,27 |

Табл. 7. Результаты сравнения средних значений показателей по параметрам личностно-организационного компонента образа будущего в исследуемых группах с помощью t-критерия Стьюдента после экспериментального воздействия
 Tab. 7. Mean values of indicators for the parameters of the personal-organizational component of the image of the future after experimental exposure using Student's t-test

| Параметр | Среднее значение по ЭГ | Среднее значение по КГ | p | t |
|--|------------------------|------------------------|-------|------|
| Прошлое | 10,65 | 11,68 | -0,97 | 0,33 |
| Настоящее | 20,97 | 21,27 | -0,33 | 0,75 |
| Будущее | 16,32 | 15,05 | 1,15 | 0,25 |
| Уровень притязаний | 89,32 | 82,88 | 2,37 | 0,02 |
| Цели в жизни | 29,77 | 29,89 | -0,07 | 0,94 |
| Процесс | 28,29 | 28,98 | -0,41 | 0,68 |
| Результативность | 24,45 | 24,07 | 0,28 | 0,78 |
| Локус контроля – Я | 19,94 | 20,98 | -1,05 | 0,30 |
| Локус контроля – жизнь | 30,13 | 29,50 | 0,43 | 0,67 |
| Общий показатель осмысленности | 98,29 | 98,75 | -0,10 | 0,92 |
| Оценка | 12,65 | 10,32 | 1,79 | 0,08 |
| Сила | 6,68 | 5,43 | 0,89 | 0,37 |
| Активность | 8,06 | 4,52 | 2,37 | 0,02 |
| Индекс расхождения необходимости и возможности | 43,94 | 40,27 | 1,25 | 0,22 |

Табл. 8. Соотношение результатов первого и второго замеров по показателям образа профессиональной перспективы в экспериментальной группе
 Tab. 8. Correlation of the results of the first and second measurements by indicators of the image of professional perspective in the experimental group

| Показатель | Средние значения в ЭГ | | t | p |
|------------------------------|-----------------------|--------------------|-------|------|
| | до эксперимента | после эксперимента | | |
| Смысл жизни | 3,42 | 4,00 | -2,89 | 0,01 |
| Смысл высшего образования | 3,93 | 3,95 | -0,11 | 0,91 |
| Знание профессий | 3,71 | 3,74 | -0,21 | 0,84 |
| Профессиональная мечта | 3,19 | 3,42 | -0,80 | 0,43 |
| Этапы профессионального пути | 3,35 | 3,35 | 0,00 | 1,00 |
| Профессиональный выбор | 3,77 | 3,48 | 1,18 | 0,25 |
| Внутренние препятствия | 3,10 | 3,35 | -1,25 | 0,22 |
| Внешние препятствия | 2,68 | 3,00 | -1,19 | 0,24 |
| Действия в настоящем | 2,94 | 3,23 | -1,20 | 0,24 |

Табл. 9. Сравнение результатов первого и второго замеров по показателям образа будущей семьи в исследуемых группах, %
 Tab. 9. Comparison of the results of the first and second measurements in terms of the image of the future family in experimental and control groups, %

| Показатель | ЭГ | | КГ | |
|--|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|
| | Первичный показатель | Итоговый показатель | Первичный показатель | Итоговый показатель |
| Иерархия будущей семьи | 22,6 | 35,5 | 13,6 | 29,5 |
| Самооценка в будущей семье | 54,9 | 77,5 | 68,4 | 80 |
| Принятие себя и других в будущей семье | 54,9 | 51,8 | 25 | 51,2 |

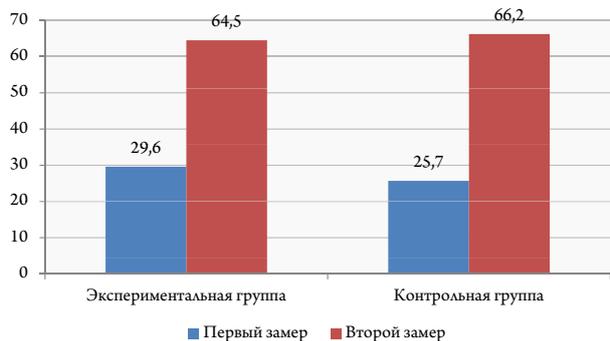


Рис. 2. Оценка изменений сходства образов реальной и будущей семьи в исследуемых группах, %

Fig. 2. Changes in the similarity of images of real and future families in the experimental and control groups, %

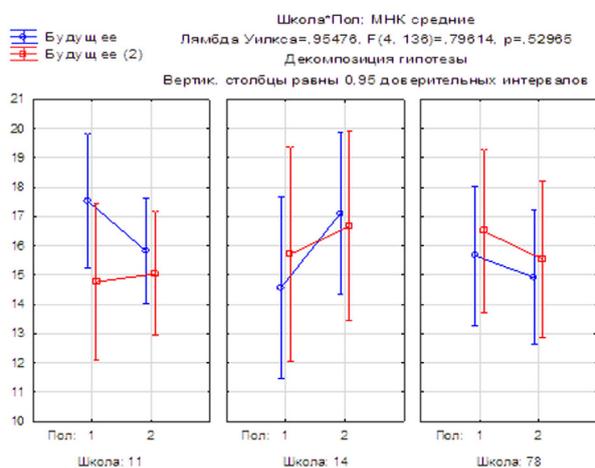


Рис. 3. Результаты дисперсионного анализа, выявляющего влияние взаимосвязи факторов Школа и Пол на изменение направленности на будущее испытуемых по всей выборке

Fig. 3. Effect of interrelation of factors "School" and "Gender" on change of orientation on the future in both groups

В результате мы наблюдаем различия в ориентированности на будущее среди мальчиков и девочек во всех школах, что показывает уже первый замер. Эта разница сохраняется и после экспериментального воздействия, хотя произошедшие изменения неоднозначны, что представлено в графиках. В первую очередь обращает на себя внимание тот факт, что разброс данных между мальчиками и девочками в школах № 11 и № 14 изначально больше, чем в школе № 78. Другое замечание: экспериментальное формирующее воздействие в нашем исследовании оказалось более значимым для мальчиков. Так, в школе № 11, где эксперимент не проводился, у мальчиков наблюдается значительное снижение ориентированности на будущее, в то время как в школах, задействованных в эксперименте, наблюдается положительная динамика показателей Будущего у мальчиков. У девочек складывается несколько иная картина. В школе № 11, не участвующей в эксперименте, также наблюдается снижение показателей исследуемой характеристики. При этом у девочек, обучающихся в школах, принимавших участие в эксперименте, динамика показателей

неоднозначна: в школе № 14 показатели незначительно падают, в школе № 78 – незначительно повышаются. Этот факт формально может объясняться тем, что в этих двух школах учащиеся 10-х классов только выборочно принимали участие в эксперименте. Другой, более существенный момент связан с наличием и действием факторов, которые мы в данном случае не учитываем, но которые оказывают реальное воздействие на формирование отношения подростков к будущему, к тому же по-разному преломляясь через внутренние личностные условия. Эти факторы могут действовать в границах школы, а также исходить из широкой социальной среды, в том числе семейной (индивидуальной). Не исключена вероятность снижения показателей ориентированности на будущее у достаточного большого количества испытуемых ЭГ ввиду того, что в ходе формирующего воздействия будущее переосмысливается на новом уровне, обретает глубинный личностный смысл, т. е. когда отношение к будущему в целом становится более осмысленным.

Результаты

Психолого-педагогическое сопровождение оказалось эффективным в плане оптимизации ресурсного личностно-организационного компонента образа будущего. В то же время, несмотря на тенденцию повышения показателей содержательного компонента, их динамика менее очевидна и не по всем параметрам положительная, по отдельным показателям наблюдается уменьшение значений.

Учитывая принципы дополнительности и соответствия, целесообразно прибегнуть к структурно-генетическому варианту объяснения, что не исключает возможности других вариантов. Примем во внимание несколько аспектов: возрастные закономерности, индивидуальные различия, социальную ситуацию развития подростков, установление особенностей соотношения элементов непосредственно внутри структурной модели образа будущего.

Ключевой момент – неоднородность психики (структурная и функциональная), с одной стороны, и ее целостность, с другой стороны, предопределяющие сложность и многофакторность связей вообще в любых психических проявлениях. В возрастном аспекте в полученных данных мы наблюдаем одну из важнейших характеристик подросткового возраста – крайнюю неравномерность, гетерохронность развития, проявляющуюся как на межиндивидуальном, так и на внутрииндивидуальном уровне. Прежде всего, это касается отношения к разным временным измерениям. В плане индивидуальных различий в нашем исследовании у испытуемых наблюдается большая вариативность в степени выраженности индивидуальных качеств, входящих в структуру образа будущего подростков. Широкая социальная среда, в которую включен подросток, в том числе среда школы, семьи, других социальных институтов, содержит большое разнообразие факторов, которые, действуя совместно или разнонаправленно, могут оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на личностное становление подростка. Эти факторы также затрудняют момент организации (составление специальных программ) и прогнозирования

(нацеленность на определенные результаты) формирующего воздействия. В нашем исследовании мы могли в этом убедиться, наблюдая неоднозначность полученных результатов.

Если рассматривать образ будущего в структурном отношении, то, по данным нашего исследования, связь между компонентами у испытуемых достаточно слабо выражена, по отдельным параметрам она вообще отсутствует. То есть конкретные жизненные, собственно образные, представления не соотносятся с осознанием подростками своих личностных ресурсов и ценностно-смысловых ориентаций. Эти психологические проявления лежат как бы в разных плоскостях.

В целом же в результате проведенного исследования поставленная цель достигнута: проанализированы результаты эксперимента по формированию образа будущего старших подростков средствами психолого-педагогического сопровождения. Выделены ключевые проблемные теоретические и практические вопросы, относящиеся к разным аспектам изучаемой проблемы.

К вопросам аналитического уровня целесообразно отнести следующие:

- дифференциация конструкта «образ будущего» на уровне сопоставления с другими понятиями, характеризующими разные грани отношения личности к будущему;
- разработка и представление структуры образа будущего как модели, сообразной реально действующим механизмам и воспроизводимым в реальности функциональным связям психологических явлений, обеспечивающим оптимальную реализацию направленности на будущее.

К вопросам практического уровня относятся:

- полнота, объективность и достоверность результатов диагностики параметров образа будущего и их интерпретации в связи с разработкой и составлением психолого-педагогических программ формирования образа будущего для конкретной выборки испытуемых, либо для конкретной категории обучающихся;
- трудности организации формирующего воздействия, обусловленные слабостью межкомпонентных и внутрикомпонентных связей образа будущего старших подростков;
- учет максимально возможного числа факторов, потенциально влияющих на процесс формирования образа будущего в старшем подростковом возрасте;

- выбор эффективных технологий, методов и средств воздействия на самосознание подростков в части представления картины будущего.

Заключение

Проблема формирования образа будущего старших подростков является сложной и многогранной. В теоретико-методологическом контексте она по-разному преломляется в разных подходах. При этом подходы объединяет идея, что направленность на будущее соотносится не столько с овладением личностью временем, сколько собственным жизненным пространством; организацией не столько жизненных событий, сколько системы жизненных смыслов.

Психолого-педагогическое сопровождение, основанное на принципах активности и субъектности, определяет оптимальные условия для формирования конструктивного позитивного образа будущего старших подростков. В практическом плане ключевое значение имеет системная работа по основным направлениям психолого-педагогической деятельности, включая психологическую профилактику, психологическую диагностику, консультативную деятельность, психологическое просвещение и образование. Кроме того, специфика сопровождения связана с разнообразием воздействий, сочетанием технологий работы, видов деятельности, относящихся как к рациональным, так и к интуитивным аспектам образа будущего, логическому и метафорическому уровням функционирования. В этом плане важнее не научение целеполаганию, но поддержка созидательной активности личности в отношении собственного жизненного пути.

В перспективе начатая работа может быть продолжена в аспекте уточнения механизмов, средств, технологий формирования образа будущего. В частности, речь может идти о разработке программ психолого-педагогического сопровождения с учетом специфики ситуации конкретной школы. Исходя из запроса конкретных участников сопровождения, в работе может быть усилено внимание к сфере профессии, семьи, ценностно-смысловых ориентаций в отношении ближайшего и отдаленного будущего. Учитывая индивидуальные способности и качества участников сопровождения, возможны разные пути построения образа будущего: преимущественно через интеллектуальные (рациональные) механизмы и логику, либо с опорой на деятельность воображения и работу с образами и образными аналогиями.

Литература

1. Петрова В. Н. Образ будущего как предиктор профессионального развития: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. Томск, 2019. 32 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К. И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
3. Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24.html> (дата обращения: 22.11.2019).
4. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 352 с.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008. 436 с.

6. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / пер. с нем. Д. В. Складнева. СПб.: Владимир Даль; Фонд ун-т, 2004. 399 с.
7. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М. И. Левиной. М.: Политиздат, 1991. 527 с.
8. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности. М.: ИП РАН, 2006. 622 с.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 2-е изд., доп. М.: Мысль, 1965. 572 с.
10. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М.: Изд-во МГУ, 1985. 231 с.
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер; Питер принт, 2003. 508 с.
12. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 299 с.
13. Знаков В. В. Тезаурусное и нарративное понимание событий как проблема психологии человеческого бытия // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. № 3. С. 105–119.
14. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html> (дата обращения: 18.11.2019).
15. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
16. Олифиревич Н. И., Велента Т. Ф. Теория семейной психотерапии: системно-аналитический подход. М.: Академический проект, 2017. 300 с.
17. Карпинский К. В. Смыслжизненные задачи и состояния в развитии личности как субъекта жизни // Сибирский психологический журнал. 2019. № 71. С. 79–106.

Forming the Image of the Future in Young Adults in the Conditions of Psychological and Pedagogical Support

Ksenia N. Belogai^a; Natalia A. Bugrova^{b, @}

^a Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

^b Kemerovo State Institute of Culture, 17, Voroshilov St., Kemerovo, Russia, 650056

@ ametist2328@mail.ru

Received 22.11.2019. Accepted 16.12.2019.

Abstract: This article analyzes the results of psychological and pedagogical experiment on the formation of the image of the future in young adults. The study owes its relevance to age-related difficulties of personal self-determination in adolescents and to the complexity of the modern social situation of personality development. The research featured the formative influence on the image of the future in young adults in the context of psychological and pedagogical support. The research objective was to analyze the results and define the related problems. The theoretical part of the research modeled the image of the future. This model included personal-organizational, substantive, and behavioral components. The empirical stage of the research presupposed a stating and formative experiment, statistical data processing, and interpretation of the results. The characteristics of the personal-organizational and substantial components had a different degree of manifestation. The component structure of the image of the future proved to be underdeveloped in most participants. Similarly, most parameters of sense of life purpose appeared to be deficient. The formative influence significantly increased the deficit indicators in the experimental group. The psychological and pedagogical support improved the resource personal-organizational component. The content component showed less positive dynamics. The image of the future family revealed a great variability of ideas. Most difficulties in the formative influence were due to the weak inter-component and intra-component relationships of the image of the future. Another difficult matter was to take into account various factors affecting the formation of the image of the future, e.g. school, family environment, gender identity, etc. In general, the psychological and pedagogical support of the image of the future improved the personal development of the young adults. The results may be useful in the development of psychological and educational support programs aimed at self-realization and life choice.

Keywords: adolescence, self-awareness, temporal orientation, personality activity, value-semantic sphere of personality, image of the family, professional perspective

For citation: Belogai K. N., Bugrova N. A. Forming the Image of the Future in Young Adults in the Conditions of Psychological and Pedagogical Support. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 289–301. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-289-301>

References

1. Petrova V. N. *The image of the future as a predictor of professional development*. Dr. Psychol. Sci. Diss. Abstr. Tomsk, 2019, 32. (In Russ.)
2. Bruner J. S. *Psychology of knowledge. Beyond the immediate information*, tr. by Babitskii K. I. Moscow: Progress, 1977, 413. (In Russ.)
3. Sergienko E. A. The principles of developmental psychology: contemporary view. *Psikhologicheskie issledovaniia*, 2012, 5(24). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24.html> (accessed 22.11.2019). (In Russ.)
4. Regush L. A. *Psychology of forecasting: success in learning the future*. St. Petersburg: Rech, 2003, 352. (In Russ.)
5. Piaget J. *Speech and thinking of the child*. Moscow: Rimis, 2008, 436. (In Russ.)
6. Husserl E. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, tr. by Skliadnev D. V. St. Petersburg: Vladimir Dal; Fond un-t, 2004, 399. (In Russ.)
7. Jaspers K. *The meaning and purpose of history*, tr. by Levina M. I. Moscow: Politizdat, 1991, 527. (In Russ.)
8. Lomov B. F. *Mental regulation of activities*. Moscow: IP RAN, 2006, 622. (In Russ.)
9. Leontev A. N. *Problems of the development of psyche*, 2nd ed. Moscow: Mysl, 1965, 572. (In Russ.)
10. Smirnov S. D. *Image Psychology: the problem of the activity of mental reflection*. Moscow: Izd-vo MGU, 1985, 231. (In Russ.)
11. Rubinshtein S. L. *Being and consciousness. Man and the world*. St. Petersburg: Piter; Piter print, 2003, 508. (In Russ.)
12. Abulkhanova K. A., Berezina T. N. *Personality time and time of life*. St. Petersburg: Aleteiia, 2001, 299. (In Russ.)
13. Znakov V. V. Thesaurus and narrative understanding of events as a problem of the psychology of human being. *Metodologiya i istoriia psikhologii*, 2010, 5(3): 105–119. (In Russ.)
14. Leontev D. A. The challenge of uncertainty as the key issue of the psychology of personality. *Psikhologicheskie issledovaniia*, 2015, 8(40). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html> (accessed 18.11.2019). (In Russ.)
15. Ginzburg M. R. Personal self-determination as a psychological problem. *Voprosy psikhologii*, 1988, (2): 19–26. (In Russ.)
16. Olifirovich N. I., Velenta T. F. *Theory of family psychotherapy: a system-analytical approach*. Moscow: Akademicheskii proekt, 2017, 300. (In Russ.)
17. Karpinski K. V. Meaning-oriented tasks and meaning-associated states in personality development. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2019, (71): 79–106. (In Russ.)

Особенности проявления профессионального интереса студентов педагогического колледжа в начале обучения

Александра В. Давыдова^{а, @}

^а Кемеровский педагогический колледж, 650066, Россия, г. Кемерово, пр. Ленина, 79

[@] Alex_a78@bk.ru

Поступила в редакцию 06.12.2019. Принята к печати 27.12.2019.

Аннотация: Представлены материалы диагностического исследования профессионального интереса и мотивации профессионального выбора студентов 1 и 2 курсов Кемеровского педагогического колледжа. Цель – определение первоначального уровня профессионального интереса студентов к разным аспектам педагогической деятельности (организаторской, коммуникативной, методической и др.), а также мотивации и уровня коммуникативных и организаторских способностей. Для проведения исследования применялся метод анкетного опроса. Анализ результатов изучения профессионального интереса проводился на основе когнитивного, эмоционально-волевого и деятельностного критериев. Профессиональная мотивация изучена с помощью методик «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (адаптирована Н. П. Фетискиным) и «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой. Оценка уровня развития коммуникативных и организаторских способностей проводилась на основе методики В. А. Федорошина и В. В. Синявского. Результаты исследования проанализированы по каждому критерию. Полученные данные позволяют определить уровень профессионального интереса студентов на начало обучения и обозначить критические аспекты их профессиональной подготовки. Результаты могут быть применены как для организации учебной и внеучебной работы образовательного учреждения в целом, так и для осуществления профессиональной подготовки по отдельным учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам и профессиональным модулям.

Ключевые слова: когнитивный критерий, эмоционально-волевой критерий, деятельностный критерий, читательский интерес, мотив, коммуникативные способности, организаторские способности

Для цитирования: Давыдова А. В. Особенности проявления профессионального интереса студентов педагогического колледжа в начале обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 302–308. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-302-308>

Введение

Проблема развития профессионального интереса в России на сегодняшний день является актуальной. Об этом свидетельствует увеличение количества федеральных и региональных проектов, связанных с профориентацией («WorldSkills Russia Juniors», «Билет в будущее», «Кадры будущего для регионов» и др.), формированием начального профессионального опыта, построением индивидуальных учебных планов обучающихся в соответствии с их профессиональными интересами и выбранными компетенциями, что определяет значимость решения проблемы профессионального выбора, профессиональной подготовки подрастающего поколения.

Происходящие в системе образования процессы модернизации обуславливают поиск новых подходов к организации деятельности системы профессионального педагогического образования. На данный момент достаточно активно решается проблема обеспечения стабильности развития системы профессионального педагогического образования на основе регулируемых инновационных процессов, внедрения стандартов WSR, профессионального

стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и др. Подготовка педагога-профессионала, способного быстро ориентироваться в изменяющейся социальной ситуации, умеющего творчески подходить к решению педагогических задач, компетентного во всех аспектах педагогической деятельности, – социальный заказ государства на сегодняшний день¹.

Успешное решение данной задачи может обеспечить лишь системная целенаправленная работа команды преподавателей по непрерывному развитию профессиональных качеств будущего педагога, основанная на диагностике, мониторинге слагаемых профессиональных компетенций студентов [1–4].

Изучение профессионального интереса студентов педагогического колледжа

Для обеспечения развития профессионального интереса студентов педагогического колледжа необходимо учитывать начальный уровень сформированности этого параметра,

¹ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. от 29.12.2014 № 2765-п. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 06.09.2019).

для чего мы обратились к средствам диагностики². Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в педагогической практике для определения уровня развития профессионального интереса студентов применяют методы анкетирования, наблюдения, экспертной оценки и др. [5–7]. С целью оценки мотивов профессионального выбора как основы профессионального самоопределения и личностного становления мы использовали методику «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой³ [8]. Для анализа результатов анкетирования на основе структуры профессионального интереса были введены три критерия: когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностный [9, с. 18].

Понятие *критерий* тесно связано с понятием *показатель*. Под показателями в психолого-педагогической литературе понимают данные, по которым можно судить о развитии, ходе, состоянии чего-либо. Наряду с этими понятиями было введено понятие уровня. Уровень – формальный статистический показатель, характеризующий степень достигнутого обучающимися успеха во владении чем-либо за отведенный для этого отрезок времени. Показателем уровня служит ступень, на которой лицо остановилось

к моменту опроса. Профессиональный интерес может быть сформирован на разных уровнях (табл. 1).

С учетом описанных критериев, показателей и уровней была разработана анкета, направленная на исследование профессионального интереса студентов педагогического колледжа к организаторской, коммуникативной, методической и другим функциям будущего педагога. Также были использованы анкета «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (адаптирована Н. П. Фетискиным) [10, с. 78], методики «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой и «Коммуникативные и организаторские способности» В. А. Федорошина и В. В. Синявского⁴.

Когнитивный критерий оценивался через ответы на контрольные вопросы, направленные на выявление знаний студентов о специфике педагогической профессии, функциях учителя, требованиях общества к педагогу, выделении лично значимых и профессионально важных качеств современного педагога и др. В рамках данного критерия мы выделили блок оценки уровня развития читательских интересов как основы методической готовности студентов к педагогической деятельности и самообразования будущего специалиста.

Табл. 1. Показатели развития профессионального интереса студентов педагогического колледжа

Tab. 1. Indicators of development of professional interest in students of pedagogical college

| Критерий | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|----------------------|--|---|--|
| Когнитивный | <ul style="list-style-type: none"> студент имеет полное четкое представление о профессии педагога и тех требованиях, которые предъявляются к человеку данной профессии; готов к самообразованию; с большим интересом осваивает теоретическую базу | <ul style="list-style-type: none"> студент имеет некоторые представления о профессии педагога, требованиях к специалисту, но эти данные не систематизированы, не всегда корректно сформулированы; самообразованием занимается нерегулярно; теорию осваивает фрагментарно, опираясь на ситуативные желания | <ul style="list-style-type: none"> студент не имеет четких представлений о профессии, не может привести частный пример, касающийся какого-либо профессионального положения, суждения; не имеет желания овладеть теорией, выстраивать систему профессиональных знаний |
| Эмоционально-волевой | <ul style="list-style-type: none"> студент демонстрирует положительные эмоциональные чувства, выражающие его отношение к предмету профессиональной деятельности; готов в полной мере проявлять волевые усилия для формирования у себя профессионально значимых качеств | <ul style="list-style-type: none"> студент демонстрирует положительные эмоциональные чувства, выражающие его отношение к предмету профессиональной деятельности, но не готов в полной мере проявлять волевые усилия для формирования у себя профессионально значимых качеств; может проявлять к предмету профессиональной деятельности положительные чувства, эмоции, волевые усилия эпизодически | <ul style="list-style-type: none"> студент крайне редко выражает положительные эмоциональные чувства к предмету профессиональной деятельности; не готов и не испытывает желания проявлять волевые усилия для формирования у себя профессионально значимых качеств |

² Интерес как психологический феномен мотивационной сферы // Psychology. Режим доступа: <http://www.psychologyrise.ru/pris-740-3.html> (дата обращения: 06.09.2019).

³ Мотивы выбора профессии Р. В. Овчарова // ТЕСТотека. Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/18.html> (дата обращения: 06.09.2019).

⁴ Федорошин В. А., Синявский В. В. Коммуникативные и организаторские способности // ТЕСТотека. Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html> (дата обращения: 06.09.2019).

| Критерий | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|----------------|---|---|---|
| Деятельностный | <ul style="list-style-type: none"> студент всегда с желанием участвует в различных видах профессиональной деятельности, руководствуясь собственными мотивами овладения профессией (мотивами достижений), стремится освоить как можно больше компетенций, прислушивается к рекомендациям методистов и педагогов-практиков, ориентируется на лучшие образцы деятельности, стремится проявить творчество в деятельности | <ul style="list-style-type: none"> студент проявляет желание, но не систематически участвует в различных видах профессиональной деятельности, руководствуясь в большей мере мотивами избегания неудач, стремится освоить некоторые компетенции, иногда прислушивается к рекомендациям методистов и педагогов-практиков, в деятельности подражает более успешным одноклассникам | <ul style="list-style-type: none"> студент не проявляет желания участвовать в различных видах профессиональной деятельности, по возможности остается в стороне, руководствуясь в большей мере мотивами избегания неудач, осваивает компетенции по требованию методиста, редко прислушивается к рекомендациям методистов и педагогов-практиков, в деятельности ориентирован на репродукцию имеющегося опыта |

Эмоционально-волевой критерий оценивался через ответы следующего типа:

- мне интересно на внеурочных (внеклассных) занятиях по педагогике;
- мне интересно на внеурочных (внеклассных) занятиях по методикам преподавания предметов;
- мне важно развивать у себя профессионально-значимые качества педагога (ответственность, дисциплинированность, тактичность и др.);
- мне интересно самосовершенствоваться в выбранной профессии (опыт взаимодействия с детьми, опыт преподавания и т. д.).

Представленные вопросы позволяют сделать вывод об эмоциональных переживаниях студентов, их готовности работать над собой в части выработки необходимых профессиональных умений, развития педагогических способностей.

Деятельностный критерий предполагает оценку студентом собственного педагогического опыта и переживание положительного внутреннего отклика на эту деятельность. В этом блоке вопросы ориентированы на выявление готовности студента к включению в профессиональную деятельность. Выводы можно сделать на основании ответов:

- мне интересно участвовать в различных конкурсах и олимпиадах по педагогике;
- мне было (будет) интересно участвовать в чемпионате «Молодые профессионалы» (WSR);
- мне интересно организовывать с детьми на практике различные мероприятия, проводить игры;
- мне интересно организовывать с преподавателями колледжа и одноклассниками различные встречи, внеурочные мероприятия;
- мне интересно выполнять различные задания на практике с детьми;
- мне интересно выполнять практические и творческие задания по педагогике.

Анкета была апробирована на базе Кемеровского педагогического колледжа на студентах специальностей 44.02.02 Преподавание в начальных классах и 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании. Всего в анкетировании приняли участие 195 обучающихся 1 и 2 курсов.

Проанализируем уровень осведомленности о педагогической профессии, функциях учителя, требованиях общества к педагогу и др. При ответах на контрольные вопросы (Перечислите и охарактеризуйте компоненты педагогической деятельности; Какие требования предъявляются к современному педагогу?; Назовите и охарактеризуйте профессиональные качества педагога и др.) студенты показали следующие результаты: высокий уровень осведомленности о специфике педагогической деятельности и требованиях к современному педагогу – 14,87 % (29 человек); уровень выше среднего наблюдается у 66,15 % (129 человек); средний уровень осведомленности демонстрируют 18,98 % (37 человек). Таким образом, уровень развития профессионального интереса студентов по когнитивному критерию при контрольном опросе – выше среднего.

Анализ уровня развития читательского интереса студентов (табл. 2) показал: наиболее часто в ответах студентов по двум блокам встречаются варианты: «читаю редко» – 29,40 %, «читаю часто» – 23,69 %, «читаю очень редко» – 17,06 %. Таким образом, можно отметить, что доля положительных ответов студентов («читаю очень часто» и «читаю часто») на начало исследования составила 33,95 %. Варианты «читаю редко» и «читаю очень редко» студенты выбирали чаще – в 46,46 % случаев. Почти пятая часть опрошенных (19,28 %) выбрали ответ «никогда не читаю».

Уровневая дифференциация данной шкалы, где высокий уровень положительных ответов определяется диапазоном от 80 % до 100 %, уровень выше среднего – от 60 % до 79,9 %, средний, соответственно, – от 40 % до 59,9 %, уровень ниже среднего – от 20 % до 39,9 %, низкий уровень – от 0 % до 19,9 %, позволяет сделать вывод об уровне ниже среднего развития читательских интересов студентов на начало исследования. Полученные

Табл. 2. Уровень развития читательских интересов студентов педагогического колледжа на начало обучения, %

Tab. 2. Development level of reader interests in junior students of pedagogical college, %

| Блок ответов Вариант ответа | Художественная литература | Педагогическая литература | Суммарный % |
|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------|
| Я читаю очень часто | 13,18 | 4,41 | 10,26 |
| Я читаю часто | 24,92 | 21,23 | 23,69 |
| Я читаю редко | 30,41 | 27,38 | 29,40 |
| Я читаю очень редко | 15,54 | 20,10 | 17,06 |
| Я никогда не читаю | 15,59 | 26,67 | 19,28 |
| Затрудняюсь ответить | 0,36 | 0,21 | 0,31 |

результаты позволяют говорить об отсутствии методической готовности студентов к педагогической деятельности, о недопонимании студентами важности самообразования будущего педагога, что ставит перед педагогическим коллективом задачи развития мотивации к самообразованию, расширению кругозора, формированию методической культуры и необходимых компетенций.

На наш взгляд, такой результат может быть связан с тем, что методическая деятельность педагога для вчерашних выпускников школ – скрытая сфера работы, поскольку процесс разработки методических продуктов, методическое проектирование и конструирование происходят вне общения и взаимодействия педагога с обучающимися. Таким образом, постоянное самообразование, повышение информационной культуры педагога – это подводная часть айсберга педагогической деятельности.

Как видно из табл. 3, студентов с высоким уровнем развития профессионального интереса по эмоционально-волевому критерию – 80,19 % («всегда» и «часто» проявляют интерес к различным аспектам профессионального становления). Такие результаты говорят о наличии положительного эмоционального отношения к выбранной профессии студентов 1 и 2 курсов.

Проявления профессионального интереса студентов (табл. 4) по деятельностному критерию соответствуют уровню выше среднего – 64,14 % («всегда» и «часто» проявляют интерес к различным видам профессиональной деятельности). Интерес к работе над развитием у себя коммуникативных и организаторских способностей проявляют 67,38 % и 65,12 % студентов соответственно, что также соответствует уровню выше среднего. Эти данные подтверждаются результатами самообследования студентов по методике «Коммуникативные и организаторские способности»: средний уровень развития коммуникативных способностей отмечают 103 студента (52,82 %), организаторских – 98 человек (50,26 %); выше среднего оценили свои способности 49 человек (25,13 %) и 57 человек (29,23 %) соответственно. Ниже среднего уровня развития коммуникативных и организаторских способностей отмечают 26 (13,33 %) и 24 (12,31 %) студента. Высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей определяют у себя 15 (7,69 %) и 10 (5,12 %)

Табл. 3. Уровень развития профессионального интереса студентов педагогического колледжа по эмоционально-волевому критерию на начало обучения

Tab. 3. Development level of professional interest in junior students of pedagogical college by the emotional-volitional criterion

| Вариант ответа | Суммарный % выбора |
|----------------------|--------------------|
| Всегда | 42,82 |
| Часто | 37,37 |
| Редко | 10,32 |
| Очень редко | 5,13 |
| Никогда | 1,92 |
| Затрудняюсь ответить | 2,44 |

студентов; низкий уровень развития коммуникативных способностей – у 2 студентов (1,03 %), организаторских способностей – у 6 (3,08 %).

Анкетирование по методике «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» подтверждает полученные нами результаты (табл. 5). Основные профессиональные проявления (потребность, функциональный интерес, развивающаяся любознательность, эпизодическое любопытство) находятся на среднем уровне. Равнодушное отношение к профессиональному становлению также на среднем уровне. Показная заинтересованность студентов на самом высоком уровне проявлений – 11,1 баллов.

Среди мотивов выбора студентами педагогической профессии (табл. 6) внутренние преобладают над внешними, при этом внутренние индивидуальные значимые мотивы на 2,7 балла в среднем выше внутренних социально значимых мотивов. Это говорит о личной значимости педагогической деятельности и соответствии ее характера потребностям обучающихся. Во внешних мотивах можно заметить доминирование внешних отрицательных мотивов (14,9 балла) над внешними положительными мотивами (12,7 балла). Повышение среднего балла в характеристиках внешних отрицательных мотивов связано с тем, что при выборе профессии многие ориентируются на мнение родителей и выбор друзей.

Заключение

Развитие профессионального интереса студентов педагогического колледжа будет успешнее при реализации диагностического подхода к данной работе; в психолого-педагогической литературе описаны критерии, показатели и уровни развитости профессионального интереса. Полученные результаты свидетельствуют о том, что со студентами необходимо проводить последовательную, целенаправленную, длительную работу по развитию про-

фессионального интереса с опорой на их мотивы профессионального выбора. Для обеспечения результативности данного направления работы необходимо выделить главные аспекты профессионального становления студентов: методическую готовность, организаторские, коммуникативные, рефлексивные и другие умения, работа над которыми в дальнейшем обеспечит успешность решения профессиональных задач.

Табл. 4. Уровень развития профессионального интереса студентов педагогического колледжа по деятельностному критерию на начало обучения

Tab. 4. Development level of professional interest in junior students of pedagogical college by the activity criterion

| Вариант ответа | Работа по развитию коммуникативных способностей | Работа по развитию организаторских способностей | Суммарный % |
|----------------------|---|---|-------------|
| Всегда | 24,92 | 25,38 | 24,41 |
| Часто | 42,46 | 39,74 | 39,73 |
| Редко | 22,05 | 22,31 | 24,07 |
| Очень редко | 5,74 | 4,62 | 5,47 |
| Никогда | 2,57 | 3,08 | 3,45 |
| Затрудняюсь ответить | 2,26 | 4,87 | 2,87 |

Табл. 5. Результаты диагностики заинтересованности в овладении профессиональными умениями на начало обучения

Tab. 5. Diagnosis of interest in mastering professional skills in junior students

| Профессиональное проявление | Суммарное значение (баллы) | Уровень |
|--------------------------------|----------------------------|---------|
| Профессиональная потребность | 8,4 | Средний |
| Функциональный интерес | 7,1 | Средний |
| Развивающаяся любознательность | 8,1 | Средний |
| Показная заинтересованность | 11,1 | Высокий |
| Эпизодическое любопытство | 8,67 | Средний |
| Равнодушное отношение | 8,6 | Средний |

Табл. 6. Результаты диагностики мотивов выбора профессии на начало обучения

Tab. 6. Diagnosis of motives for choosing a profession in junior students

| Тип мотивации при выборе профессии | Суммарное значение (баллы) |
|--|----------------------------|
| Внутренние индивидуально значимые мотивы | 20,9 |
| Внутренние социально значимые мотивы | 18,2 |
| Внешние положительные мотивы | 12,7 |
| Внешние отрицательные мотивы | 14,9 |

Литература

1. Черникова О. В. Формирование профессионального интереса к педагогической деятельности у студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2006. 186 с.
2. Чистякова С. Н. Теоретические подходы к профессиональному самоопределению обучающихся // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Преемственность в деятельности профессиональных образовательных организаций региона в условиях модернизации: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Кемерово, 18–19 марта 2015 г.) Кемерово, 2015. С. 21–25.
3. Старшинова Т. А. Педагогическая интеграция как системное явление // Вестник Казанского технологического университета. 2013. Т. 16. № 16. С. 234–236.

4. Александров Д. В. Понятие «интерес» в современной западной социологии // Социологические исследования. 2014. № 8. С. 57–66.
5. Гайкова Т. П. Организационно-педагогические условия развития профессионального интереса будущих учителей начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2006. 210 с.
6. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 223 с.
7. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов. Вильнюс: Мокслас, 1981. 196 с.
8. Йовайша Л. А. Валидность описи профессиональных интересов учащихся // Мат-лы IV Всесоюз. съезда общества психологов. (Тбилиси, 21–24 июня 1971 г.) Тбилиси, 1971. С. 107–108.
9. Арнаутов В. В. Развитие интереса к профессии учителя у студентов педколледжа в условиях учебно-научно педагогического комплекса: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1995. 207 с.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.

Manifestation of Professional Interest in Junior Students of Pedagogical College

Alexandra V. Davydova ^{a, @}

^a Kemerovo Pedagogical College, 79, Lenin Ave., Kemerovo, Russia, 650066

[@] Alex_a78@bk.ru

Received 06.12.2019. Accepted 27.12.2019.

Abstract: The article features a diagnostic study of professional interest and professional choice motivation in first- and second-year students of Kemerovo Pedagogical College. The research objective was to determine their initial level of professional interest to various aspects of pedagogical activity, e.g. organizational, communicative, methodical, etc. The study also featured motivation and level of communicative and organizational abilities. The research was based on the questionnaire method. The analysis involved cognitive, emotional, volitional, and activity criteria. Professional motivation was studied by the method of "Self-Assessment of Professional and Pedagogical Motivation" as adapted by N. P. Fetiskin and by R. V. Ovcharova's "Motives for Choosing a Profession". The development level of communicative and organizational abilities was performed on the basis of "Communicative and Organizational Skills" by V. A. Fedoroshin and V. V. Sinyavsky. The obtained data made it possible to determine the level of professional interest in junior students and to identify critical aspects of their professional training. The results can be applied both for the organization of educational and extracurricular activities or for individual academic disciplines, interdisciplinary courses, and professional modules.

Keywords: cognitive criterion, emotional-volitional criterion, activity criterion, reader's interest, motive, communicative abilities, organizational abilities

For citation: Davydova A. V. Manifestation of Professional Interest in Junior Students of Pedagogical College. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 302–308. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-302-308>

References

1. Chernikova O. V. *Formation of professional interest in pedagogical activity in university students*. Cand. Ped. Sci. Diss. Velikiy Novgorod, 2006, 186. (In Russ.)
2. Chistyakova S. N. Theoretical approaches to professional self-determination of students. Vocational education and youth employment: XXI century. *Continuity in the activities of professional educational organizations of the region in the context of modernization: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Kemerovo, March 18–19, 2015. Kemerovo, 2015, 21–25. (In Russ.)
3. Starshinova T. A. Pedagogical integration as a systemic phenomenon. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2013, 16(16): 234–236. (In Russ.)
4. Aleksandrov D. V. The notion of "interest" in contemporary Western sociology. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 2014, (8): 57–66. (In Russ.)
5. Gaikova T. P. *Organizational and pedagogical conditions for the development of professional interest of future primary school teachers*. Cand. Ped. Sci. Diss. Magnitogorsk, 2006, 210. (In Russ.)
6. Zdravomyslov A. G. *Needs. Interests. Values*. Moscow: Politizdat, 1986, 223. (In Russ.)

7. Kriagzhde S. P. *Psychology of the formation of professional interests*. Vilnius: Mokslas, 1981, 196. (In Russ.)
8. Iovaisha L. A. Validity of the list of professional interests of students. *Proc. IV All-Union Congress of the Society of Psychologists*, Tbilisi, June 21–24, 1971. Tbilisi, 1971, 107–108. (In Russ.)
9. Arnautov V. V. *The development of interest in the profession of teacher in students of pedagogical college in the conditions of the educational and scientific pedagogical complex*. Cand. Ped. Sci. Diss. Volgograd, 1995, 207. (In Russ.)
10. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups*. Moscow: Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2002, 490. (In Russ.)

Инициация как инструмент развития лидерских качеств социально активных старшеклассников (на примере школы лидеров КемГУ «Кузбасс беспокойных сердец»)

Вероника П. Дзвоник^{а, @}

^а Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

[@] veronika_dzv0nik@mail.ru

Поступила в редакцию 06.12.2019. Принята к печати 27.12.2019.

Аннотация: Рассмотрены возможности использования инициации как средства развития лидерских качеств социально активных старшеклассников. Предметом исследования является процесс развития лидерских качеств социально активных старшеклассников в рамках школы лидеров, организованной на базе Кемеровского государственного университета. Описаны теоретические представления о лидерстве как объекте психолого-педагогического исследования. Определены содержательные характеристики социальной компетенции как основания проявления лидерства. Выявлены особенности развития лидерских качеств социально активных школьников старших классов. Представлена успешная практика смены лидеров Кузбасса «Республика беспокойных сердец», актуализирована проблема необходимости внедрения на площадке российских вузов проектов, направленных на социализацию старшеклассников в специально организованных условиях (на примере школы лидеров Кемеровского государственного университета «Кузбасс беспокойных сердец»), приведены доказательства эффективности проектов-инициаций на примере результатов формирующего эксперимента участников школы лидеров Кемеровского государственного университета. Практическая значимость исследования состоит в направленности его результатов на совершенствование процесса развития лидерских качеств социально активных старшеклассников в условиях детско-юношеских организаций; в разработке и апробации системы развития лидерских качеств социально активных старшеклассников. Результаты экспериментальной работы внедрены в практику развития лидерских качеств социально активных старшеклассников в условиях Областной профильной смены актива детско-юношеских организаций «Республика беспокойных сердец», а также могут применяться в рамках иных профильных смен и в деятельности различных детско-юношеских организаций.

Ключевые слова: социальные компетенции, профориентация, социализация, ритуал

Для цитирования: Дзвоник В. П. Инициация как инструмент развития лидерских качеств социально активных старшеклассников (на примере школы лидеров КемГУ «Кузбасс беспокойных сердец») // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 309–315. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-309-315>

Введение

Современная российская школа ориентирована на результат, связанный с успешной сдачей ЕГЭ. Между тем важной с точки зрения воспитания подрастающего поколения остается задача по социализации, развитию гибких навыков школьников. Возникает вопрос, связанный с определением лиц, ответственных за обеспечение социализации школьников и создание условий, в которых она должна протекать. Анализ психолого-педагогической литературы, а также опыта практической деятельности позволил показать, что рассмотрение проблемы формирования лидерских качеств у школьников чаще всего носит констатирующий характер. В работах больше внимания уделяют проблеме определения содержательных характеристик лидерства, подчеркивается важность и значимость в условиях современного общества. Лидерские качества характеризуют человека, который успешно прошел социализацию, человека адаптированного и способного самореализовываться в современных условиях.

К. В. Сельченко под лидерством понимает реализацию взаимодействия внутри группы, направленного на достижение общих целей. В ходе этого взаимодействия участники развивают чувство ответственности, инициативность, межличностные отношения, на практике понимают, кому лучше руководить, а кому быть надежным исполнителем, учатся целеполаганию, делегированию, сотрудничеству [1].

Р. А. Кричевский предлагает рассматривать лидерство как характеристику самой личности и порождаемых ею эффектов. С позиции данного подхода лидер – это человек, обладающий наибольшим, сравнительно с другими членами группы, набором желательных черт личности и характера и побуждающий других к выполнению групповой задачи [2].

А. В. Шалагинова называет лидерством процесс организации и управления группой в социуме, который ориентирован на реализацию групповых целей. Задача лидера – привести группу к поставленной им лично или руководителем

свыше цели. При таком подходе лидером считается человек, выполняющий ведущую роль в рамках постановки задач, контроля над их выполнением и организации деятельности остальных членов группы. Как правило, лидер максимально нацелен на результат, транслирует данную идею другим членам группы, помогает им поверить в ее достижимость, несет ответственность за итоговый результат [3, с. 10].

По мнению И. В. Никудиной, одна из наиболее популярных трактовок лидерства связана с предположением, что лидерство есть один из аспектов процесса ролевой дифференциации в группе, выступающий в качестве функции динамического взаимодействия личных свойств и социальной системы [4, с. 207].

Значимость социальной компетентности личности определяют и выдвигают ее развитие на передний план в образовательном процессе личностные качества. Важно не только присутствие у школьников определенной суммы знаний, умений и навыков, но и наличие опыта работы в коллективе, способность адаптироваться и адекватно реагировать на изменения, происходящие вокруг, комплексный подход к решению проблем, их разносторонний анализ с рассмотрением разных точек зрения. Социальную компетенцию можно рассматривать как способность вступать в коммуникативные отношения с разными людьми [5]. Умение контактировать с другими людьми и выстраивать доброжелательные отношения с ними требует наличия у человека способности к ориентированию в социальной ситуации и возможности управлять ею [6]. Социальная компетенция проявляется во взаимодействии нескольких человек, чье общение направлено на достижение общего результата и требует объединения усилий и выстраивания единого понятийного аппарата. Это важная составляющая социального и психологического развития школьника.

Общение со сверстниками у подростков является преобладающей деятельностью. Переход от детства, в период которого ребенок зависим, к самостоятельному и ответственному возрасту выражает социальную ситуацию развития.

Социальная ситуация развития в младшем и старшем школьном возрасте характеризуется уже достаточно устойчивым коллективом сверстников, в котором учащиеся пытаются обосноваться и найти свое место. В школе происходит переломный момент, в котором у ребят преобладает общение уже не со взрослыми, т. е. родителями и учителями, а с ровесниками. Влияние сверстников начинает преобладать над влиянием старшего поколения, начинается противодействие влиянию взрослых. Такая особенность характеризует стремление подростков быть более самостоятельными. Поэтому так важно, чтобы общество, в которое школьник переходит из-под влияния родителей и учителей оказывало положительное влияние и ни в коем случае не кривило развитие личности подростка.

В школьном возрасте развитие социальной компетентности включает в себя:

- развитие уважения к окружающим людям, как ученикам, так и к педагогам, при этом с учетом интересов, мнений и деятельности посторонних;
- сохранение положительного отношения к окружающим, стремление работать на партнерских условиях и уважать интересы друг друга;
- поддержка подростка в стремлении завоевать авторитет у тех, кто младше;
- содействие в развитии рефлексии для дальнейшего развития самосознания подростка;
- развитие способности аргументировать собственные представления, мнения, уважительно относиться к позициям оппонентов, проявлять толерантность.

Значительной части современных подростков присуща низкая социальная компетентность, они не готовы к выполнению необходимых социальных ролей, не способны сделать самостоятельный, осознанный выбор, не умеют прогнозировать последствия своих действий и поступков, брать ответственность за свое поведение.

Одним из инструментов социализации старших школьников является использование инициации: учащиеся преодолевают трудности, испытания совместно с группой единомышленников и в результате развивают в себе лидерские качества, получают возможность почувствовать себя успешными. За счет использования инициаций осуществляется психологическое взросление старшеклассников. Подростковый возраст традиционно характеризуют как переломный период, «второе рождение» – рождение социальной личности, готовой вступить в жизнь. Согласно взглядам Л. С. Выготского, подростковый возраст – самый неустойчивый и изменчивый период [7]. И. С. Кон определяет поведение подростков как коллективно-бытовое, отмечая, что в переходный период происходит переориентация подростка с родителей, педагогов и старших на ровесников, с которыми можно себя сравнить, узнать себя в чем-то другом [8]. Возникает потребность в обнаружении своей особенности за счет самовыражения. Здесь и возможно использовать инициацию, представляющую собой ритуальное посвящение, позволяющее перейти с одного уровня развития на другой. Данное явление зародилось в первобытном обществе. Его суть заключалась в наглядной демонстрации качественного изменения состояния человека. Инициации, ставшие ключевой частью жизни общества, позволяли человеку встать на путь социализации с вытекающими из этого правами и обязанностями. Ритуал включал определенные обряды: символическая потеря прежних качеств (разрушение), наделение новыми признаками (трансформация). Инициации, уйдя в прошлое в физическом плане, в настоящее время обладают ценностью и являются эффективным способом социализации школьников [9].

И. С. Зиминая, характеризуя современную молодежь, отмечает, что она задерживается на стадии зависимости от родителей в материальном и психологическом планах, не находя при этом способов перешагнуть из детства во взрослую жизнь. Это происходит по ряду причин: отсутствуют стадии

практической адаптации человека на разных жизненных этапах (необходимы не только прописанные в теории требования к поведению на новом этапе, но и реальный спрос за результат), диссонанс в отношениях родителей и детей (сопротивление взрослому ребенку с одной стороны, требования от него поведения и поступков взрослого человека – с другой) [10]. Школьникам транслируется родительский комплекс для самоопределения.

С учетом постоянных перемен, происходящих в обществе, и новых запросов набор ожиданий и требований родителя может разбиться о реалии, к которым, наряду с учащимся, окажется не готов и он сам. Оставаясь в позиции ребенка, старшеклассник медленнее развивается, в поведении проявляет апатию, теряет интерес к деятельности. Специально организованные инициации могут минимизировать давление родительского комплекса, позволяя подростку более разборчиво относиться к личной жизни, профессиональной ориентации [11].

Наиболее эффективно процесс трансформации поведения старшеклассников в специально организованных условиях может проходить с использованием предварительного общения с родителями с целью выявления сложившегося комплекса, требований к ребенку, количественных и качественных результатов, ожидаемых от него. Важно помнить, что ребенку при гиперопеке со стороны родителей (забота, финансирование, принятие решений за другого) будет сложно отделиться и начать жить самостоятельно. Дж. Холлис называет жизнь без ритуалов социализации поверхностной, лишенной смысла. Для восполнения пробелов необходимо создание системы инициации школьников и студентов, способной наполнить кризисные для человека моменты смыслом, реальными проектами [12]. Ритуал не только обозначает переход от детской зависимости к самостоятельности взрослого человека, но и обеспечивает преемственность ценностей: чувство гражданского долга, установки и убеждения, – которые связывают человека с его богами, обществом, в котором он живет, и с самим собой. И. С. Зимина выделяет компоненты, из которых складывается система инициирования: символическое отделение от родителя, ритуальная смерть, возрождение, обучение, страдание, возвращение [10]. Инициации позволяют проверить способности, развивать личностные качества, разграничить в сознании школьника важные в его жизни периоды и предоставить инструментарий для адаптации к новым реалиям.

Республика беспокойных сердец

Примером эффективной инициации служит проводимая на территории Кемеровской области смена для социально активных школьников региона «Республика беспокойных сердец» (РБС). На смене идет работа по формированию социально-психологических навыков: коммуникативных, лидерских, командных, публичных. В ее основе лежит идея коллективной творческой деятельности в специально организованных условиях. Школьники в течение 18 дней

живут в загородном оздоровительном лагере «Пламя», наставники и эксперты обучают их коллективному творчеству. В 2019 г. смена отметила 55-летний юбилей. Проект, созданный в СССР, продолжает оставаться актуальным времени и запросам современных школьников. Идеологическую основу смены составляет коммунарская методика И. П. Иванова, возникшая в Ленинграде в конце 1950-х гг. По словам И. П. Иванова, школьник хочет обеспечить себе состояние успеха, но одному прийти к результату сложнее. Ему нужны испытания, экстремальные обстоятельства, в преодолении которых он может вырасти. Детям важно быть частью коллектива, чего-то сильного и устойчивого, они любят играть и выдумывать. Один из ключевых принципов – когда дел много, работа найдется всем. В конце каждого дня участники смены подводят его итоги. Коммунарская методика И. П. Иванова сводится к коллективному созданию радости в специально организованных условиях с последующим совместным обсуждением взаимодействия коллектива. По мнению И. П. Иванова, дети являются людьми действия. Совместное дело, где заранее распределены обязанности, способно объединить ребят разных возрастов. Педагог предложил пересмотреть характер отношений между ребенком и взрослым. Если последний сможет сменить роль строгого надзирателя-опекуна на модератора-наставника, способного направить активность подопечного в нужное русло и выполнить вместе с ним общее дело (придумать, поддержать, осуществить), то это повысит степень доверия подопечного и поможет ему раскрыться. Союз генератора идей, вдохновителя, помощника и ребенка-творца, надежного исполнителя рассматривается И. П. Ивановым как наиболее эффективная модель взаимодействия [13].

РБС проводится ежегодно в августе: в рамках выездного интенсива школьники «прокачивают» лидерские качества для их последующего применения в рамках школы, молодежной организации. Смена выступает для ее участников в качестве инициации, проводимой в специально организованных условиях. В ходе нее на практике реализуются этапы осуществления инициации: символическое отделение от родителя (отъезд из города в лагерь, расположенный за городом), ритуальная смерть (заезд в лагерь, символ закрывшихся ворот, случайное распределение школьников по отрядам), возрождение (участие в первом коллективном творческом деле), обучение (мастер-классы, образовательная и творческая программа), страдание (предчувствие расставания, рефлексия, подведение итогов смены), возвращение (школьник возвращается в свой город, школу, молодежное объединение, где начинает транслировать полученные знания одноклассникам, членам объединения).

РБС имеет свои особенности, состоявшиеся традиции и законы, имеет свой флаг, песни и даже определенные отряды, каждый со своей историей и легендой. Но тем не менее каждая смена уникальна, т. к. подготавливается с учетом особенностей современной молодежи, с их потребностями и желаниями. Поэтому на начальном этапе организаторы

смены (а их порядка тридцати человек: непосредственно отрядные вожатые – 8 молодых людей и 8 девушек, методический блок – методисты смены, администратор, начальник смены и старший комиссар, а также режиссерско-постановочный блок, медиа группа и оформительский блок) составляют некий портрет современного подростка, приходят к осознанию, какую смену для ребят необходимо организовать. На основании этого портрета формулируется цель и задачи смены, определяется концепция, которой будут придерживаться в ходе подготовки и проведения смены.

В рамках исследования нами был снят документальный фильм, посвященный влиянию РБС на развитие лидерских качеств школьников. Его героями стали республиканцы разных периодов существования смены – от 14 до 65 лет. Истории, представленные в фильме, наглядно иллюстрируют эффективность инициации в специально организованных условиях. Герои, прошедшие РБС, сумели внедрить принцип «Любое дело творчески, иначе зачем» в работе аналитического отдела компании 2ГИС, деятельности Министерства иностранных дел РФ, в информационных репортажах на федеральных каналах страны, во время службы в рядах вооруженных сил. Республиканцы стали обладателями креативного мышления, сумевшими внедрить его в сферы деятельности, которые приносят им доход. Опыт смены РБС лег в основу проекта для социально активных старшеклассников г. Кемерово. Нами разработана программа психолого-педагогического воздействия «Кузбасс беспокойных сердец». В мае 2019 г. в Кемеровском государственном университете (КемГУ) стартовала весенне-осенняя школа лидеров для учащихся 10 классов школ г. Кемерово. В рамках школы наставники на практических занятиях развивают лидерские качества участников (коммуникабельность, организаторские способности, стрессоустойчивость, ораторское мастерство, целеустремленность, ответственность). В роли кураторов-наставников выступают студенты первого курса Социально-психологического института КемГУ, обучающиеся на направлении «Организация работы с молодежью», ранее прошедшие смену РБС в качестве участников и помощников комиссаров. Наставники разделяют ценности школьников, дистанция между ними минимальна (еще полгода назад они сами учились в школе), они лучше других понимают, каким образом организовать обучение старшеклассников в школе лидеров, чтобы они могли почувствовать себя успешными.

В рамках проекта можно выделить этапы осуществления социальной инициации: символическое отделение от родителя (поездки на занятия по воскресеньям в университет), ритуальная смерть (распределение по командам, обозначение правил игры в новом проекте), возрождение (знакомство с участниками школы, самопрезентация), обучение (мастер-классы, образовательная программа), страдание (стресс перед защитой командных проектов, выступление перед незнакомой публикой и экспертами), возвращение (школьник возвращается в свою школу, молодежное объединение, где начинает реализовывать проект, разработанный его командой). Победитель школы лидеров,

выбранный экспертами по итогам публичной защиты проектов, получает грант на реализацию проекта. Обязательное условие – в проекте должна быть отражена тесная связь города, университета, школы или района, где живут и обучаются члены команды, проходящие обучение в весенне-осенней школе лидеров «Кузбасс беспокойных сердец».

Прохождение подростка через испытания в специально организованных условиях обеспечивает социализацию с получением прав и обязанностей взрослого человека. В условиях занятости и многозадачности родители самостоятельно не способны воспитать полноценного лидера, который уже завтра поведет за собой коллектив, изменит жизнь региона или страны. Ставя перед собой приоритетную цель по обеспечению семьи, взрослые дистанцируются от погружения в воспитание ребенка. На выходе учащийся старшей школы остается ребенком с позицией «мне все должно, я просто хороший, мне все можно». Сегодня родителям необходимы помощники, организации, проекты, специально организованные условия, в рамках которых происходит трансформация подростка, экспресс-инициация, формируются ценности, происходит знакомство с инструментарием социальной работы: подростку обозначаются правила игры, соблюдая которые он может в перспективе стать молодым лидером, тем, кто сегодня необходим стране и региону. Для достижения указанной цели нами предложена и реализована на базе КемГУ программа психолого-педагогического воздействия с целью развития лидерских качеств в рамках весенне-осенней школы лидеров «Кузбасс беспокойных сердец», направленная на развитие коммуникативных и организаторских способностей, интернальности, умений работать в команде, публично презентовать идеи и защищать разработанные проекты. В начале учебного года по районам города из числа школьников-лидеров Российского движения школьников (РДШ) отбираются команды, которые становятся участниками школы лидеров университета. Защитив по итогам обучения собственные проекты, старшеклассники получают возможность весной выступить в роли наставников у нового набора лидеров, перейти на новый уровень развития лидерских качеств.

Методы и материалы

В эксперименте, включающем констатирующий и формирующий этапы, участвовали 50 учащихся 10-х классов школ г. Кемерово в возрасте 16–17 лет: одну группу составили участники весенне-осенней школы лидеров «Кузбасс беспокойных сердец», другую – слушатели профильной летней школы КемГУ (естественнонаучный профиль). Общая выборка (50 человек) была разделена на две группы по 25 человек: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Для подтверждения того, что группы статистически не различаются по баллам методики, было проведено сравнение групп по критерию t-Стьюдента для независимых выборок. По итогам сравнения было подтверждено, что статистически значимых различий между группами нет, по всем показателям $p > 0,05$.

Работа со школьниками велась с мая по октябрь 2019 г. В ходе исследования было организовано наблюдение, проведена диагностика коммуникативных умений и организаторских склонностей, диагностика по методике «Уровень субъективного контроля» и методике Роджерса-Даймонда. В качестве метода формирующего эксперимента применялась программа развития лидерских качеств старшеклассников в условиях психолого-педагогического сопровождения, которая была включена в план профориентационных мероприятий КемГУ. Программа организована по принципу лекционных и практических занятий, проводимых каждое второе воскресенье на базе университета. Актуальность данной программы заключается в том, что в современном мире особое внимание уделяется развитию личностных особенностей человека, стремлению к полноценному развитию и раскрытию собственного потенциала и дальнейшему его применению в жизни с учетом собственных интересов, ценностей и потребностей общества. Именно поэтому программа направлена на индивидуальное развитие каждого участника с возможностью определения для него приоритетных направлений развития личности, которые отражают его индивидуальные особенности, интересы, ценности

и потребности. В начале учебного года по районам города из числа школьников-лидеров движения РДШ отбираются команды, которые становятся участниками школы лидеров университета. Защитив по итогам обучения собственные проекты, старшеклассники получают возможность весной выступить в роли наставников у нового набора лидеров, перейти на новый уровень развития лидерских качеств.

С целью обеспечения достоверности результатов использовались математико-статистические методы: описательные статистики, t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок.

Результаты

У старшеклассников, прошедших обучение в школе лидеров КемГУ «Кузбасс беспокойных сердец», по итогам формирующего эксперимента произошли статистически значимые изменения по следующим показателям: коммуникативные, организаторские способности, интернальность (общая), интернальность достижений, интернальность семейных отношений, интернальность в отношении собственных неудач, принятие себя, принятие других (табл.).

Табл. Средние значения параметров лидерских качеств испытуемых контрольной и экспериментальной групп на заключительном этапе эксперимента

Tab. Mean values of parameters of leadership qualities in control and experimental groups at the final stage of experiment

| Параметр лидерских качеств | Среднее значение | | t-критерий | p |
|--|------------------|---------------|------------|---------|
| | КГ | ЭГ | | |
| Коммуникативные способности | 2,37±8,883 | 2,97±0,126 | -2,901 | 0,004** |
| Организаторские способности | 0,946±1,27 | 1,376±0,116 | -2,760 | 0,031* |
| Интернальность (общая) | 6,76±1,589 | 7,56±1,083 | -2,080 | 0,044* |
| Интернальность достижений | 7,8±1,443 | 8,76±0,779 | -2,927 | 0,006** |
| Интернальность в семье | 6,08±1,801 | 7±1,291 | -2,076 | 0,044* |
| Интернальность в учебе | 5,44±1,158 | 6,04±1,207 | -1,794 | 0,079 |
| Интернальность межличностных отношений | 7,24±1,393 | 7,44±1,158 | -0,552 | 0,583 |
| Интернальность здоровья | 6,28±1,339 | 6,8±1,683 | -1,209 | 0,233 |
| Интернальность неудач | 5,68±1,909 | 7,04±1,428 | -2,852 | 0,007** |
| Адаптивность | 136,4±26,721 | 147,92±19,296 | -1,748 | 0,088 |
| Дезадаптивность | 85,76±33,301 | 66,84±27,697 | 2,184 | 0,034* |
| Принятие себя | 42,28±11,957 | 50,48±7,633 | -2,890 | 0,006** |
| Непринятие себя | 16,2±9,925 | 12,6±7,377 | 1,456 | 0,153 |
| Принятие других | 24,64±6,794 | 28,28±4,159 | -2,285 | 0,028* |
| Неприятие других | 18,08±6,892 | 12,76±8,589 | 2,416 | 0,020* |
| Эмоциональный комфорт | 24,36±7,783 | 26,92±4,49 | -1,425 | 0,162 |
| Эмоциональный дискомфорт | 18,6±9,857 | 12,76±7,546 | 2,352 | 0,023* |
| Внутренний контроль | 58,24±9,324 | 56,76±9,18 | 0,566 | 0,574 |
| Внешний контроль | 24,92±20,522 | 17,96±9,131 | 1,549 | 0,131 |
| Доминирование | 9,04±3,984 | 10,52±3,653 | -1,369 | 0,177 |
| Ведомость | 17,96±5,616 | 16,72±4,878 | 0,833 | 0,409 |
| Эскапизм | 14±4,472 | 13,88±6,399 | 0,077 | 0,939 |

Прим.: * – существуют различия между группами на уровне $p < 0,05$; ** – на уровне $p < 0,01$.

Вместе с тем статистически значимые изменения отмечены и в КГ, в которую вошли участники летней школы КемГУ (естественнонаучный профиль). В частности, возросла дезадаптивность старшеклассников, их неприятие других людей, эмоциональный дискомфорт. Полученные данные свидетельствуют, что развитие лидерских качеств осуществляется в специально-организованных условиях. Старшеклассник, участвующий в проекте по собственной инициативе, реализует себя, получает личный опыт, учится действовать в сложных и конфликтных ситуациях, находить общий язык со сверстниками, получать новые знания и накапливать умения. Тем самым у школьника в процессе работы в объединении формируются социальные компетенции, выступающие базовыми основаниями развития лидерских качеств.

Заключение

Лидерские качества личности социально активных старшеклассников определяются набором вариативных и инвариантных параметров. Инвариантными выступают такие параметры лидерских качеств, как коммуникативные и организаторские способности, интернальный локус контроля.

Вариативными параметрами являются адаптивность, принятие других, самопринятие, доминирование.

Развитие лидерских качеств социально активных старшеклассников в специально организованных условиях осуществляется с помощью проведения лекций наставников, экспертов, приглашенных гостей, группового решения кейсов, командного проектирования. Нами предложена система психолого-педагогического сопровождения социально активных старшеклассников в рамках школы лидеров «Кузбасс беспокойных сердец» КемГУ. Сведения, полученные в рамках исследования, могут быть использованы в дальнейшем для организации подобных проектов при университетах субъектов РФ. Разработка программ развития содержательных характеристик лидерских качеств требует апробации в реальных условиях, учитывая возрастную психологические и индивидуально-личностные особенности сопровождаемых.

Рассматривается возможность организации сетевого взаимодействия на федеральном уровне с целью проведения аналога проекта «Лидеры России» для социально активных школьников, что позволит обеспечить системное сопровождение старшеклассников с целью их социализации, взросления и достижения состояния успеха.

Литература

1. Психология лидерства / сост. К. В. Сельченко. Мн.: Харвест, 2004. 368 с.
2. Кричевский Р. Л. Психология лидерства. М.: Статут, 2007. 541 с.
3. Шалагинова Л. В. Психология лидерства. СПб.: Речь, 2007. 458 с.
4. Никулина И. В. Формирование лидерских качеств у студентов // Самарский научный вестник. 2016. № 4. С. 206–211.
5. Фридман М., Трегоу Б. Искусство и наука стратегии лидерства. Новый подход к корпоративному управлению. М.: ГРАНД: Фаир-Пресс, 2004. 271 с.
6. Трейси Б., Шеелен Ф. М. Личность лидера. Мн.: Попурри, 2002. 288 с.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 4. 541 с.
8. Кон И. С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
9. Хухлаева О. В. Психология подростка. М.: Академия, 2004. 160 с.
10. Зимица И. С. Современный вариант инициации в процессе взросления подростков // Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 75–82.
11. Чернышев А. С., Лунев Ю. А., Лобков Ю. Л., Сарычев С. В. Психологическая школа молодежных лидеров. М.: МПСУ, 2005. 275 с.
12. Холлис Дж. Под тенью Сатурна. Мужские психологические травмы и их исцеление. М.: Когито-центр, 2009. 210 с.
13. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 206 с.

Initiation as a Tool for the Development of Leadership Qualities of Socially Active High School Students: the case of the School of Leaders "The Restless Hearts of Kuzbass" (Kemerovo State University)

Veronika P. Dzvoniĳ^{a, @}

^a Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

[@] veronika_dzvoniĳ@mail.ru

Received 06.12.2019. Accepted 27.12.2019.

Abstract: The article considers initiation as a means of developing leadership qualities of socially active high school students. The research featured the development of leadership skills in socially active high school students in the School of Leaders organized by Kemerovo State University. The paper reviews theoretical ideas about leadership as an object of psychological and pedagogical research. The author determined the content characteristics of social competence as the basis of leadership manifestation and described the features of the development of leadership qualities in socially active high school students. The article describes various socialization projects implemented in Russian universities and considers the phenomenon of initiation employed in "The Republic of Restless Hearts". The initiation project is based on a forming experiment and proved effective in the local School of Leaders. The research results can help to improve the process of leadership development of socially active high school students in various youth organizations. The results were implemented in practice to develop leadership skills of socially active high school students during the Regional Professional Camp of youth organizations "The Republic of Restless Hearts" and can be of practical use to other youth organizations.

Keywords: social competence, career guidance, socialization, ritual

For citation: Dzvoniĳ V. P. Initiation as a Tool for the Development of Leadership Qualities of Socially Active High School Students: the case of the School of Leaders "The Restless Hearts of Kuzbass" (Kemerovo State University). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 309–315. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-309-315>

References

1. *Psychology of leadership*, comp. Selchenok K. V. Minsk: Kharvest, 2004, 368. (In Russ.)
2. Krichevskii R. L. *Psychology of leadership*. Moscow: Statut, 2007, 541. (In Russ.)
3. Shalaginova L. V. *Psychology of leadership*. St. Petersburg: Rech, 2007, 458. (In Russ.)
4. Nikulina I. V. Formation of leadership qualities in students. *Samarskii nauchnyi vestnik*, 2016, (4): 206–211. (In Russ.)
5. Friedman M., Trego B. *The art and science of leadership strategy. A new approach to corporate governance*. Moscow: GRAND: Fair Press, 2004, 271. (In Russ.)
6. Tracy B., Sheelen F. M. *Personality of the leader*. Minsk: Popurri, 2002, 288. (In Russ.)
7. Vygotsky L. S. *Collected works*. Moscow: Pedagogika, 1983, vol. 4, 541. (In Russ.)
8. Kon I. S. *Psychology of a high school student*. Moscow: Prosveshchenie, 1982, 207. (In Russ.)
9. Khukhlaeva O. V. *Psychology of a teenager*. Moscow: Akademiia, 2004, 160. (In Russ.)
10. Zimina I. S. Modern variant of initiatiay during old age teenagers. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2010, (2): 75–82. (In Russ.)
11. Chernyshev A. S., Lunev Yu. A., Lobkov Yu. L., Sarychev S. V. *Psychological school of youth leaders*. Moscow: MPSU, 2005, 275. (In Russ.)
12. Hollis J. *Under Saturn's shadow. The wounding and healing of men*. Moscow: Kogito-tsenter, 2009, 210. (In Russ.)
13. Ivanov I. P. *Encyclopedia of collective creative affairs*. Moscow: Pedagogika, 1989, 206. (In Russ.)

К проблеме моделирования в современном образовании: перспективы трансформаций моделей, риски реализации

Зоя В. Крецан^{a, @}; Евгений В. Морозов^b

^a Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

^b СОШ № 99, 650070, Россия, г. Кемерово, пр-т Молодежный, 20

@ z.kretsan@gmail.com

Поступила в редакцию 06.12.2019. Принята к печати 27.12.2019.

Аннотация: Рассматривается современное состояние образования с учетом специфики национальных особенностей реализации конкретной модели. В качестве предмета исследования определены специфические характеристики образования в начале XXI в., изучены возможности интеграции различных образовательных моделей. Цель – выявить, теоретически обосновать перспективы развития, риски реализации современных моделей образования в мировом пространстве в контексте обоснования эффективности национальной образовательной системы. Перечислены обобщенные характеристики, свойственные образовательным системам различных стран, к числу которых отнесены трансформируемость, моделируемость, открытость, адаптивность. Описаны направления развития системы обучения в мировом образовательном пространстве. Рассмотрены современные модели образования, реализуемые в различных странах. Приведены оценочные суждения относительно преимуществ и недостатков реализации каждой. Описаны модели обучения, результативность которых обусловлена наличием определенных особенностей. Актуализирована проблема разработки и внедрения национальной модели образования. По результатам ретроспективного анализа выделены особенности становления национальной модели на различных исторических этапах, описаны риски становления. Отмечены ключевые ориентиры построения российской национальной модели. Предложены практические рекомендации, направленные на поиск оптимальных решений вопроса построения национальной модели образования.

Ключевые слова: образование, моделирование, элементы моделей, варианты трансформаций, риски реализации

Для цитирования: Крецан З. В., Морозов Е. В. К проблеме моделирования в современном образовании: перспективы трансформаций моделей, риски реализации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 316–324. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-316-324>

Введение

Проблемы современного образования представляют собой совокупность событий, условий и возможных взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса. С одной стороны, образование на протяжении веков сохраняет статус одной из важнейших сфер человеческой деятельности. Прежде всего следует отметить масштабность и разветвленность. По своим масштабам эта сфера человечества является одной из крупнейших и самых разветвленных в мировом масштабе. В эту сферу жизнедеятельности вовлечено большое количество людей на протяжении практически всей человеческой жизни. Востребованность образования прослеживается практически на каждом этапе жизненного пути личности. С другой стороны, мы наблюдаем обострение рисков, связанных со степенью удовлетворенности результатом всех участников образовательных отношений. Результаты анализа позволяют констатировать наличие серьезных изменений, приводящих к возникновению и развитию новой образовательной системы.

Необходимость формирования адекватных ответов на вызовы времени наделяет образование детерминирующей функцией создания оптимальных стратегий дальнейшего

своего развития, наполнения содержания и структурных элементов. В процессе трансформации образование приобретает новое содержание, обогащается новыми элементами, соединение которых обеспечивает возникновение и развитие новых моделей.

Образовательное пространство объединяет государства, национальности и континенты. Трансформируясь с учетом потребностей мирового сообщества и глобальных вызовов современности, образование обеспечивает присвоение новых технологий и средств, необходимых для того, чтобы осуществлять жизнедеятельность в изменяющемся мире.

На основании теоретического анализа считаем возможным констатировать процессуальный характер развития современной системы образования, ее трансформируемость и моделируемость. Системные характеристики образования приобретают большую вариативность, обеспечивая возрастающий и индивидуализирующийся набор образовательных предложений и услуг, направленный на удовлетворение потребности каждого человека в усвоении выбранных компетенций, перечень которых обогащается на протяжении всей человеческой жизни.

DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-4-316-324

Следует согласиться с точкой зрения А. М. Митиной, согласно которой в различных странах мирового сообщества проводится вариативное реформирование образования как следствие вызова современной эпохи «сделать образование в течение всей жизни человека доступным для всех» [1, с. 2].

Важным считаем привести мнение Н. А. Корнеевой, которая рассматривает открытое образование как систему обучения, базирующуюся на принципах гибкости, модульности, параллельности, асинхронности, непрерывности, что позволяет осуществлять процесс обучения на основе применения специализированных информационных технологий и средств обучения [2].

Интересной и заслуживающей внимание считаем позицию О. Ю. Власовой, согласно которой современная система образования должна обладать характеристикой адаптивности [3]. Под адаптивностью понимается наличие средств, позволяющих быстро реагировать на изменения внешних факторов и применять адекватные способы осуществления образовательного процесса.

Выделим возможные направления развития системы обучения в мировом образовательном пространстве:

- расширение вариативности содержания, форм и технологий образовательных услуг;
- расширение диапазона возраста субъектов образовательного процесса;
- вовлеченность вузов в различные образовательные сферы и области;
- создание корпоративных, внутрифирменных университетов крупных компаний;
- актуализация способов удовлетворения образовательных потребностей всех субъектов образовательного процесса;
- возрастание личной ответственности человека за собственное образование.

Анализ зарубежных и отечественных исследований позволяет выделить совокупность факторов, оказывающих разнонаправленное влияние на развитие современного образования (табл. 1).

Табл. 1. Факторы, оказывающие разнонаправленное влияние на развитие современного образования

Tab. 1. Factors that have a multidirectional impact on the development of modern education

| Автор | Фактор | Последствия |
|---------------------------|--|---|
| Исаева О. Н. (2009) [4] | Развитие системы образования происходит параллельно развитию системы хозяйства | Полиполюсной характер образования, возникновение высокоэффективных систем образования Японии, стран Юго-Восточной Азии |
| | Развитие инфосферы | Информация становится первичным материалом международного обмена |
| | Повышение академической мобильности студентов и преподавателей | Создание новых организационных форм сочетания науки, образования и производства (технопарки и технополисы) |
| | Создание благоприятной международно-правовой среды | Разработка документов международного права, развитие и корректировка национальных законодательств в сфере образования |
| Митина А. М. (2005) [1] | Репутация носителя информации | Личностные смыслы преобразовываются в процессе обмена информацией и интегрируются в систему знаний и представлений |
| | Степень уверенности слушающих в справедливости высказывания преподавателя | Зависимость реакции от предшествующего опыта человека и интерпретации сообщения |
| Корнеева Н. А. (2007) [2] | Глобализация | Движение информационных потоков не зависит от государственных границ. Детерриториализация социального приводит к ускорению темпов распространения |
| | Информатизация | Сокращение времени передачи информации. Возможность доступа в любую местность и к любому человеку |
| Zanten A. van (2019) [5] | Социальные процессы | Влияние институциональной стратификации / расслоения, выбора семьи на сегрегацию и подталкивание студента к высшему образованию. Формирование выбора студентов, порожденного безличными инструментами политики и персональным руководством человека. Роль частных провайдеров и агентств, а также приемы / механизмы, которые они используют, чтобы повлиять на переход студентов к высшему образованию |
| Buckner E. (2019) [6] | Интернационализация | Повышение международной осведомленности студентов. Используется для борьбы с местничеством; в наукоемких экономиках она рассматривается как подготовка квалифицированной рабочей силы, как экономически ценный экспорт |

Специфической характеристикой современного образования является обеспечение условий для удовлетворения потребности личности в образовательных услугах. Н. А. Корнеева аргументированно доказывает отличие потребности в образовательных услугах от простой потребности в образовании, которая проявляется в том, что результатом удовлетворения образовательной потребности является повышение квалификации, приобретение специальности, профессиональный или социальный рост личности, формирование ключевых компетенций [2]. Потребность в услугах носит более конкретный характер и удовлетворяется в определенных условиях.

В качестве отличительной особенности современного образования следует отметить увеличение объема перерабатываемой информации, которое актуализирует значение организации информативной емкости занятий и использования новых технологий повышения продуктивности образовательного процесса [7].

Еще одна особенность высшего образования на современном этапе – факт участия в рейтинговании. Согласно позиции W. Y. W. Lo, формирующиеся глобальные рейтинги университетов являются важными ресурсами «мягкой силы», которые имеют потенциал как инструмент управления для изменения глобального ландшафта высшего образования [8].

Материалы и методы

Используя методы теоретического анализа, рассмотрим элементы изучаемого феномена. Система образования представляет собой совокупность элементов, интегрированных в виде различных моделей, функционирование которых обеспечивает достижение максимальной результативности.

На современном этапе развития научного знания невозможно игнорировать возможности моделирования как метода познания. С точки зрения Г. Клауса, моделирование – это «отображение фактов, вещей и отношений определенной области знания в виде более простой и более наглядной материальной структуры той или иной области» [цит. по: 9]. Мы рассматриваем моделирование как метод

опосредованного познания при помощи естественных или искусственных систем, которые обеспечивают процесс замещения исследуемого объекта и систематизации новых сведений о нем. Необходимым условием моделирования является опора на принципы наглядности, определенности, объективности. Исходя из предлагаемой интерпретации понятия, рассмотрим современные модели образования, реализуемые в различных странах.

Результативной считаем попытку О. Ю. Власовой [3] классифицировать модели образования на основании критерия определения субъекта, играющего в реализации политического курса в образовании ключевую роль. В зависимости от того, какую роль играют государство, рынок и академия, автор выделяет три модели образовательной политики в Европе:

- либеральная – функционирование осуществляется при доминирующей роли рынка (Великобритания);
- государственно-патерналистская – функционирование осуществляется при доминирующей роли государства (Норвегия, Дания, Голландия и государства Восточной Европы);
- социально-корпоративная – функционирование осуществляется при доминирующей роли академического сообщества (Франция, Германия, Италия, Бельгия).

Образовательная политика России сегодня четко вписывается в контуры государственно-патерналистской модели. Намеченный курс на коммерциализацию образования, нехарактерный для государственно-патерналистской модели, ставит под угрозу адаптацию к новым реалиям всей системы образования в России.

Интересными считаем результаты сравнительного анализа системы образования различных стран, выполненного в исследовании Я. А. Ильинской [10]. Рассматривая структурные элементы образования в различных странах, автор констатирует наличие уровней образования, длительность обучения и выделяет качественные характеристики. Приведем количественные показатели, характеризующие каждую из описанных моделей (табл. 2).

Табл. 2. Количественные параметры моделей систем образования

Tab. 2. Quantitative parameters of models of education systems

| Страна | Срок обучения | | | | | | | | | |
|----------------|-------------------|---------------|---------------|-------|--------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|-------|
| | Общее образование | | | | Высшее образование | | | | | |
| | Начальная школа | Средняя школа | Старшая школа | Всего | Начальное | Бакалавриат | Специалитет | Магистратура | Докторантура | Всего |
| США | 5 | 4 | 4 | 13 | 4 | 4 | – | 2 | 2 | 12 |
| Великобритания | 6 | 5 | 2 | 13 | – | 4 | – | 2 | 2 | 8 |
| Германия | 4 | 5 | 4 | 13 | – | 4 | – | 2 | 2 | 8 |
| Япония | 6 | 3 | 3 | 12 | 2–3 | 4–6 | – | 1–2 | 3–5 | 10–16 |
| Россия | 4 | 5 | 2 | 11 | – | 4 | 5 | 2 | 3 | 9–10 |

Анализ количественных показателей позволяет констатировать сопоставимость длительности обучения в средней школе. Процесс получения профессионального образования существенно варьируется. В США студенты, окончив колледж, получают право ведения профессиональной деятельности и диплом о начальном высшем образовании. В Великобритании для поступления в университет после окончания любой школы студенты должны два года проучиться в колледже или в средней школе. В Германии необходимо определиться с будущей профессией после окончания начальной школы. Выбрав обучение в реальном училище, молодой человек не имеет возможности продолжить образование в вузе. В Японии выпускники младших колледжей могут продолжить обучение в университетах на втором или третьем курсе. Высшим этапом подготовки высококвали-

фицированных специалистов является повышение уровня образования по докторским программам, ориентированным на самостоятельное научное исследование.

В России модель *школа – вуз (бакалавриат – магистратура – аспирантура)* включает элементы, полностью или частично присутствующие в различных системах образования.

Данные, приведенные в таблице, позволяют констатировать наличие определенных сходных характеристик рассматриваемых моделей. К их числу мы относим приблизительно сопоставимый срок обучения в школе (11–12 лет), наличие взаимосвязанных структур *школа – колледж – университет*, функциональность урвневой подготовки. Каждая модель образования имеет свои преимущества и недостатки (табл. 3).

Табл. 3. Преимущества и недостатки моделей систем образования

Tab. 3. Advantages and disadvantages of education system models

| Страна | Преимущества | Недостатки |
|----------------|--|--|
| США | <ul style="list-style-type: none"> свобода в выборе предметов, которые необходимо изучать, чтобы сдать итоговый тест в рамках определенного профессионального профиля; наличие пяти базовых дисциплин, составляющих ядро школьной программы. Если выпускник школы неудачно сдал экзамены, то он, получив от колледжа приглашение, получит и оговоренные условия обучения | <ul style="list-style-type: none"> отсутствует жесткий контроль со стороны государства: каждый штат вправе самостоятельно разрабатывать свои образовательные программы. Региональные интересы в подготовке профессиональных кадров, необходимых для региона, преобладают, что приводит к формированию компетенций в зависимости от региона проживания; профессиональный профиль предполагает подготовку к конкретной деятельности, академические знания, столь необходимые для поступления в колледж или вуз, не так важны для школьника. Разрыв между школьной подготовкой и требованиями вузов |
| Великобритания | <ul style="list-style-type: none"> школьнику предоставляется возможность в течение двух лет готовиться к поступлению в определенный вуз; вуз отбирает абитуриентов | <ul style="list-style-type: none"> требуется осознанность выбора будущей профессии; отсутствие подготовки на уровне ремесленников / мастеров |
| Германия | <ul style="list-style-type: none"> дуальная система: сочетание обучения с профессиональной фактической подготовкой на предприятиях и в организациях; интеграция профессиональных образовательных учреждений с предприятиями и организациями | <ul style="list-style-type: none"> наличие раннего, с точки зрения субъективного осознания будущей профессии, выбора получения образования в реальных училищах, после которых нет возможности продолжить образование в вузах; отсутствие возможности выбора учреждений высшего образования в связи с наличием отбора абитуриентов Центральным агентством по приёму в высшие учебные заведения по среднему баллу выпускных сертификатов |
| Япония | <ul style="list-style-type: none"> восточные системы непрерывного обучения более разнообразны по структуре, чем европейские; наличие непрерывного повышения образовательного уровня специалистов на рабочих местах за счет средств работодателей | <ul style="list-style-type: none"> представители бизнес-сообщества вкладывают значительные средства во внутрифирменное обучение. Талант определяется наличием способности учиться, а не компетенциями. Низкий уровень подготовки на этапе колледжа или вуза; прием на работу в Японии представляет собой не временное трудоустройство, а обретение постоянного места работы |
| Россия | <ul style="list-style-type: none"> практика сдачи одного экзамена, состоящего из трех и более частей, результаты которого можно использовать при поступлении в вуз; наличие контроля образовательных организаций со стороны государства | <ul style="list-style-type: none"> отсутствие свободы вуза в разработке образовательных программ с ориентиром на региональные особенности, сложности с осуществлением связи обучения с рынком труда; отсутствие возможности у студентов, получивших среднее профессиональное образование, в сокращенные сроки получить высшее образование |

Рассуждая о необходимости выбора той или иной модели образования, считаем необходимым учесть позицию М. В. Жириной, согласно которой проблему выбора модели системы образования следует рассмотреть как проблему «ориентации на себя» (внутренние цели, задачи и интересы государства) или «ориентации на других» (внешнеполитические задачи – интеграция в мировое сообщество, глобализация и пр.) [11, с. 16]. В данном случае подобные формулировки частично могут быть соотнесены с типологией социального характера Д. Рисмена. «Ориентация на себя, означающая внутренний, а не внешний источник мотивации, предполагает большую свободу выбора целей, разномобразии средств их достижения» [12, с. 120].

Перейдем к рассмотрению моделей обучения, результативность которых отмечается в зарубежных и отечественных исследованиях. Важное значение, на наш взгляд, имеет факт сохранения интереса исследователей к концепции результатов обучения, изложенной в рамках бихевиорального подхода. Обзор 90 статей показывает, что бихевиористская традиция все еще очевидна в исследованиях XXI в. Авторы 40 % статей, возможно, неосознанно, некритически относились к бихевиористской эпистемологии. Только авторы

8 % статей были критически настроены по отношению к бихевиористской традиции [13].

Рассмотрим совокупные характеристики теорий, лежащих в основе функционирования современного образования (табл. 4).

Проведенный анализ элементов системы образования позволяет нам констатировать наличие важнейших функций, реализуемых данной системой. К их числу мы относим не только функции формирования индивидуума как социального субъекта, воспитания важных компетенции, но и обеспечение высокого уровня образования населения. Именно этот показатель признан ООН одним из трех составляющих Индекса Развития Человеческого Потенциала [17, с. 11]. В этом контексте интересны данные, приведенные в исследовании М. Parreira do Amaral и J. Zelinka. Авторы обоснованно доказывают, что реализация модели *Lifelong learning* обеспечивает осуществление человеком стандартного (образовательного и профессионального) жизненного курса [18]. Кроме того, уровень образования способствует повышению социокультурного уровня, внося вклад в интеллектуальный потенциал нации.

Табл. 4. Содержательные элементы моделей обучения

Tab. 4. Content elements of education models

| Автор | Центральное понятие | Элементы модели | Преимущества | Недостатки |
|-------------------------------------|---|--|--|---|
| <i>Эмпирические теории обучения</i> | | | | |
| Kolb D. A., Fry R., Jarvis P. [14] | Опыт учащихся (<i>learning experience</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • конкретный опыт; • рефлексивное наблюдение; • абстрактная концептуализация; • активное экспериментирование | <ul style="list-style-type: none"> • четкая постановка целей; • использование опыта слушателей; • обучение учебно-организационным умениям получать новые знания; • рефлексия | <ul style="list-style-type: none"> • мотивы обучения имеют внутреннюю обусловленность (М. Knowles); • самоорганизация обучения; • изменения индивида в процессе обучения |
| <i>Теории фасилитации</i> | | | | |
| Brookfield S. D. [15] | Фасилитационное обучение (<i>facilitating learning</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • усиление человека как личности; • развитие самостоятельности; • развитие самонаправленности | <ul style="list-style-type: none"> • добровольность участия; • взаимное уважение; • сотрудничество; • практика; • критическое мышление; • самоактуализация | <ul style="list-style-type: none"> • наличие альтернативных путей оценки опыта участников; • необходимость безоценочного принятия новых моделей поведения |
| <i>Коммуникативные теории</i> | | | | |
| Boud D., Keogh R., Walker D. [16] | Коммуникативный опыт (<i>communicative experience</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • способы, используемые индивидом при получении и обработке информации, развивающиеся в соответствии с основными характеристиками личности | <ul style="list-style-type: none"> • учет и развитие имеющегося опыта; • зависимость реакции от предшествующего опыта и интерпретации сообщения | <ul style="list-style-type: none"> • проблема принятия педагогических целей, ставящихся преподавателем, их восприятие учащимися в качестве лично значимых учебных результатов-достижений |

Результаты

Рассмотрение заявленной проблемы с позиции потенциала нации позволяет нам остановиться на вопросе национальной модели образования. А. Ю. Андреев констатировал факт интерпретации понятия *национальная модель образования* в XIX столетии. Процесс развития университетов как социальных институтов в каждом европейском государстве имел свою специфику и характерные черты. «Каждая нация стремилась увидеть в собственных университетах плод "национального развития" высшего образования, сферу приложения "национального духа", который именно здесь достигал одного из своих наивысших выражений. Университет рассматривался как "нациеобразующий" феномен, т. е. провозглашалось, что успешное существование и развитие нации невозможно без национального университета» [19, с. 156].

Ретроспективный анализ позволяет утверждать наличие следующих этапов развития университетов, содержательные характеристики которых представлены в табл. 5.

Анализ данных, приведенных в таблице, позволяет сформулировать понимание национальной образовательной модели как совокупности универсальных ценностей науки, гуманизма, творчества, свободы, а также взаимодействия с государством, которое имеет задачей народное просвещение и укрепление национальных ценностей посредством образования. Мы считаем возможным согласиться с точкой зрения М. В. Жириной, выделяющей следующие черты национального университета [11, с. 64]:

Табл. 5. Содержательное наполнение становления модели национального университета

Tab. 5. Content of the formation of the national university model

| Модель | Период | Содержание |
|------------------|-----------------------------------|--|
| Доклассическая | Средневековье – эпоха Просвещения | наличие идеологического и правового контроля правителя, религиозных организаций и местного самоуправления за деятельностью общественных объединений |
| Классическая | XIX в. – середина XX в. | возникновение статуса государственных учреждений, равноправный диалог <i>преподаватель – ученик</i> , гуманистический подход, приоритет национального духа и ценностей |
| Постклассическая | Середина XX в. – начало XXI в. | массовая универсализация с учетом экономических особенностей конкретной страны |

- сохранение исторической преемственности образовательной парадигмы;
- учет текущих и перспективных потребностей государства и общества;
- правовое воспитание граждан;
- обеспечение становления образования как высшей ценности гражданского общества;
- новаторство и творчество;
- внимание к специфике исторического, национального, культурного и духовного развития общества.

Данные характеристики могут быть рассмотрены в качестве ключевых ориентиров построения российской национальной модели.

Заключение

Анализ теоретических подходов и результатов эмпирических исследований позволил нам сформулировать рекомендации по повышению информативной емкости некоторых видов учебных занятий:

- усиление содержательной, практической направленности каждого вида занятий;
- активное использование проектного обучения [20];
- применение технологий эмоционального и социального обучения;
- комплексное обеспечение образовательной, воспитательной, развивающей функций обучения и психологической подготовки обучаемых к профессиональной деятельности;
- повышение информативной емкости занятия за счет максимального насыщения содержания при сохранении его доступности;
- подача материала укрупненными блоками, усиление роли обобщения в процессе изучения материала;
- показ значимости теории в содержании образования;
- улучшение отбора упражнений с тем, чтобы при их минимуме решать большой круг учебно-развивающих задач;
- совершенствование учебной программы посредством диагностики основных компетенций [21].

Важное значение также приобретает проблема финансовой поддержки образования. Государственные и частные источники финансирования во всем мире все чаще испытывают давление с целью сокращения ассигнований на высшее образование и в то же время повышения ожидаемых результатов. Как показывают исследования, проведенные зарубежными специалистами, имеют смысл следующие рекомендации. Во-первых, создание отраслевых консультативных советов; решений для удовлетворения потребностей студентов в социальной справедливости; гибкие курсы, основанные на возможностях и временных потребностях студентов [22]. Во-вторых, применение инноваций и обеспечение надежности образовательного продукта, а также качества послепродажного обслуживания, чтобы повысить доверие и лояльность клиентов [23]. Данная рекомендация может быть положена в основу организации процесса непрерывного образования.

Литература

1. Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2005. 44 с.
2. Корнеева Н. А. Состояние и тенденции развития дистанционного образования на примере российских вузов: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2007. 25 с.
3. Власова О. Ю. Модели образовательной политики современных европейских государств: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2015. 24 с.
4. Исаева О. Н. Мировое образование как система: автореф. дис. канд. пед. наук. Рязань, 2009. 23 с.
5. Zanten A. van. Neo-liberal influences in a 'conservative' regime: the role of institutions, family strategies, and market devices in transition to higher education in France // *Comparative education*. 2019. Vol. 55. № 3. P. 347–366. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619330>
6. Buckner E. The Internationalization of Higher Education: National Interpretations of a Global Model // *Comparative Education Review*. 2019. Vol. 63. № 3. P. 315–336. DOI: <https://doi.org/10.1086/703794>
7. Кондратенко Б. А. Персонализация профессионального обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2015. 28 с.
8. Lo W. Y. W. Soft power, university rankings and knowledge production: distinctions between hegemony and self-determination in higher education // *Comparative Education*. 2011. Vol. 47. № 2. P. 209–222. DOI: 10.1080/03050068.2011.554092
9. Левитес Д. Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последипломного образования студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 1998. 52 с.
10. Ильинская Я. А. Опыт развития систем непрерывного образования в России и за рубежом // *Современные исследования социальных проблем*. 2015. № 2. С. 57–67. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-2-2
11. Жирина М. В. Особенности реформирования системы российского высшего образования на современном этапе: дис. ... канд. социол. наук. М., 2015. 161 с.
12. Руткевич Е. Д. Типология социального характера Д. Рисмена // *Социологические исследования*. 1993. № 3. С. 118–121.
13. Murtonen M., Gruber H., Lehtinen E. The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcomes studies // *Educational Research Review*. 2017. Vol. 22. P. 114–128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.001>
14. Kolb A. Y., Kolb D. A. *Experimental Learning Theory Bibliography 1971–2001*. Boston, MA.: McGraw and Company, 2001. Режим доступа: <http://trgmcbcr.haygroup.com/Products/learning/bibliography.htm> (дата обращения: 10.11.2019).
15. Brookfield S. D. *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey-Bass, 2013. 304 p.
16. Boud D., Keogh R., Walker D. Promoting reflection in learning: a model // *Boundaries of Adult Learning*, eds. R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt. N. Y.: Routledge, 1996. P. 32–57.
17. Руткевич М. Н. Образованность населения России конца XIX – начала XXI века. М.: ИСПИ РАН, 2007. 72 с.
18. Parreira do Amaral M., Zelinka J. Lifelong learning policies shaping the life courses of young adults. An interpretative analysis of orientations, objectives and solutions // *Comparative Education*. 2019. Vol. 55. № 3. 404–421. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619333>
19. Андреев А. Ю. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие (Часть 1) // *Высшее образование в России*. 2005. № 1. С. 156–169.
20. Corcoran R. P., Cheung A. C. K., Kim E., Xie C. Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research // *Educational Research Review*. 2018. Vol. 25. P. 56–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
21. Hwang S. W., Kwon Y. A. An Exploration of Curriculum Development Directions Through an Analysis of University Students' Awareness of Core Competence // *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2019. Vol. 28. № 3. P. 213–227.
22. Jacob W. J., Gokbel V. Global higher education learning outcomes and financial trends: Comparative and innovative approaches // *International Journal of Educational Development*. 2018. Vol. 58. P. 5–17. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.03.001
23. Sutin S. E. Reforming higher education from within: Lessons learned from other mature sectors of the economy // *International Journal of Educational Development*. 2018. Vol. 58. P. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.003>

To the Problem of Modeling in Modern Education: Prospects for Model Transformations and Implementation Risks

Zoya V. Kretsan^{a,*}; Evgeny V. Morozov^b

^a Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

^b Comprehensive School № 99, 20, Molodezhniy Ave., Kemerovo, Russia, 650070

* z.kretsan@gmail.com

Received 06.12.2019. Accepted 27.12.2019.

Abstract: The research featured the current state of education taking into account the specifics of national features of the implementation of a particular model. The study focused on specific characteristics of education at the beginning of the XXI century and integration of various educational models. The research objective was to identify and theoretically justify the prospects of development and the implementation risks for modern models of education in the world, as well as to prove the effectiveness of the national educational system. The paper describes the features of modern education, including the interaction of numerous local educational environments. The authors studied the mutual use of specific features of innovative environments of one country in the educational space of other countries. The paper contains a list of generalized characteristics peculiar to the educational systems of different countries, e.g. transformability, modelability, openness, adaptability, etc. The study made it possible to define directions of development of the education system in the world educational environment. The authors considered the advantages and disadvantages of each system. They highlighted some models of training that owe their efficiency to certain features. The paper also introduces the problem of development and implementation of the national model of education. A retrospective analysis made it possible to define the features of the formation of the national model at different historical stages, as well as the risks of formation. The article introduces guidelines for the construction of the Russian national model and gives practical recommendations aimed at building the national model of education.

Keywords: education, modeling, model elements, transformation options, implementation risks

For citation: Kretsan Z. V., Morozov E. V. To the Problem of Modeling in Modern Education: Prospects for Model Transformations and Implementation Risks. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 316–324. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-316-324>

References

1. Mitina A. M. *The development of additional adult education abroad: conceptual analysis*. Dr. Ped. Sci. Diss. Abstr. Volgograd, 2005, 44. (In Russ.)
2. Korneeva N. A. *The state and trends in the development of distance education at Russian universities*. Cand. Sociol. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2007, 25. (In Russ.)
3. Vlasova O. Yu. *Models of the educational policy of modern European states: a comparative analysis*. Cand. Polit. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2015, 24. (In Russ.)
4. Isaeva O. N. *World education as a system*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Ryazan, 2009, 23. (In Russ.)
5. Zanten A. van. Neo-liberal influences in a 'conservative' regime: the role of institutions, family strategies, and market devices in transition to higher education in France. *Comparative education*, 2019, 55(3): 347–366. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619330>
6. Buckner E. The Internationalization of Higher Education: National Interpretations of a Global Model. *Comparative Education Review*, 2019, 63(3): 315–336. DOI: <https://doi.org/10.1086/703794>
7. Kondratenko B. A. *Personalisation of vocational training using information and communication technologies*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Kaliningrad, 2015, 28. (In Russ.)
8. Lo W. Y. W. Soft power, university rankings and knowledge production: distinctions between hegemony and self-determination in higher education. *Comparative Education*, 2011, 47(2): 209–222. DOI: 10.1080/03050068.2011.554092
9. Levites D. G. *Theoretical foundations of educational technology modelling in postgraduate education*. Dr. Ped. Sci. Diss. Abstr. St. Petersburg, 1998, 52. (In Russ.)
10. Ilinskaya Ya. A. Experience in the development of continuing education systems in Russia and abroad. *Modern Research of Social Problems*, 2015, (2): 57–67. (In Russ.) DOI: 10.12731/2218-7405-2015-2-2
11. Zhirina M. V. *Features of reforming the system of Russian higher education at the present stage*. Cand. Sociol. Sci. Diss. Moscow, 2015, 161. (In Russ.)
12. Rutkevich E. D. The typology of social character by D. Riesman. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 1993, (3): 118–121. (In Russ.)
13. Murtonen M., Gruber H., Lehtinen E. The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcomes studies. *Educational Research Review*, 2017, 22: 114–128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.001p>

14. Kolb A. Y., Kolb D. A. *Experimental learning theory bibliography 1971–2001*. Boston, MA.: McBer and Company, 2001. Available at: <http://trgmcbcr.haygroup.com/Products/learning/bibliography.htm> (accessed 10.11.2019).
15. Brookfield S. D. *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey-Bass, 2013, 304.
16. Boud D., Keogh R., Walker D. Promoting reflection in learning: a model. *Boundaries of Adult Learning*, eds. Edwards R., Hanson A., Raggatt P. N. Y.: Routledge, 1996, 32–57.
17. Rutkevich M. N. *Education of the population of Russia at the end of the XIX – early XXI*. Moscow: ISPI RAN, 2007, 72. (In Russ.)
18. Parreira do Amaral M., Zelinka J. Lifelong learning policies shaping the life courses of young adults. An interpretative analysis of orientations, objectives and solutions. *Comparative Education*, 2019, 55(3): 404–421. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1619333>
19. Andreev A. Yu. "National model" of university education: emergence and development (Part 1). *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2005, (1):156–169. (In Russ.)
20. Corcoran R. P., Cheung A. C. K., Kim E., Xie C. Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 2018, (25): 56–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
21. Hwang S. W., Kwon Y. A. An Exploration of Curriculum Development Directions Through an Analysis of University Students' Awareness of Core Competence. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2019, 28(3): 213–227.
22. Jacob W.J., Gokbel V. Global higher education learning outcomes and financial trends: Comparative and innovative approaches. *International Journal of Educational Development*, 2018, 58: 5–17. DOI: [10.1016/j.ijedudev.2017.03.001](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.001)
23. Sutin S. E. Reforming higher education from within: Lessons learned from other mature sectors of the economy. *International Journal of Educational Development*, 2018, 58: 18–25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.003>

Особенности произвольной саморегуляции и личностных качеств курсантов-первокурсников, имеющих опыт прохождения службы в рядах вооруженных сил

Ирина С. Морозова^{а, @}; Евгений А. Пронин^{а, б}

^а Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

^б Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 630114, Россия, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское Плато, 6/2

@ ishmorozova@ya.ru

Поступила в редакцию 27.11.2019. Принята к печати 18.12.2019.

Аннотация: Рассматривается проблема развития личности курсанта в период адаптации к обучению по военным специальностям на базе высшего образования, проводится сравнительный анализ между группами курсантов-первокурсников с различным опытом военной службы. Предметом исследования является процесс становления произвольной саморегуляции курсанта-первокурсника. Цель – выявление особенностей становления произвольной саморегуляции и личностных качеств курсантов с опытом военной службы и без него в период адаптации к обучению в военном вузе. Определено, что у курсантов-первокурсников с опытом военной службы значения параметров саморегуляции и личностных качеств выше, чем у курсантов, не имеющих такого опыта. В ходе исследования выявлена основная тенденция в межличностных отношениях – стремление к доминированию, которое позволяет более успешно реализовывать собственные потребности и интересы в условиях жесткой межличностной конкуренции. Также рассмотрено стихийное становление произвольной саморегуляции курсанта в период адаптации в стенах военного вуза, которое не способно поднять низкий уровень развития регуляторно-личностного качества Самостоятельность.

Ключевые слова: курсант, учебная деятельность, адаптационный период, рефлексия, жизненный опыт

Для цитирования: Морозова И. С., Пронин Е. А. Особенности произвольной саморегуляции и личностных качеств курсантов-первокурсников, имеющих опыт прохождения службы в рядах вооруженных сил // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 325–332. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-325-332>

Введение

Современное общество характеризуется увеличением динамики социальных связей, их разнообразием, предъявляет повышенные требования к способности личности быстро адаптироваться к изменяющимся внешним условиям. Поиск путей повышения продуктивности деятельности человека в адаптационный период актуален на сегодняшний день и не утратит своей актуальности в ближайшие годы. Особенно остро проблема стоит в период юности, когда молодой человек делает первые самостоятельные шаги. К 18 годам у большинства людей уже складывается общая картина мира, сформирована мотивационно-ценностная сфера, имеются собственные убеждения и установки. Вступая во взрослую жизнь, молодой человек старается стать субъектом деятельности, на практике применить свой опыт, ограниченный, как правило, семейными и школьными отношениями. Поступив в военный институт, курсант полностью погружается в атмосферу военной службы, значительно отличающуюся от привычного уклада жизни. На изменившиеся внешние условия деятельности личности накладывается резкое увеличение социальных связей, активно влияющих на внутренний мир курсанта. Все это

способствует запуску процессов десоциализации и ресоциализации, оказывающих формирующее воздействие на личность курсанта в адаптационный период обучения в военном институте и снижающих его продуктивность.

Исследования социальной и профессиональной адаптации привели к заключению, что успешность человека зависит не только от личностных характеристик, но и от степени сформированности у него навыков регуляции [1–4]. К. Muenks, D. V. Miele отмечают, что процесс преодоления сложностей (саморегуляция поведения и деятельности) лежит в основе эффективности процесса обучения и дальнейшего развития личности [5]. Доказана взаимосвязь уровня осознанного саморегулирования с успешностью процесса обучения [6]. Саморегуляция учебной деятельности, в свою очередь, зависит от различных условий обучения [7].

Настоящий научный труд направлен на поиск путей сопровождения становления личности в новой профессиональной деятельности через ее произвольную саморегуляцию. А. К. Осницкий и Н. В. Астахова отмечают ведущую роль опыта в становлении осознанной саморегуляции личности [3]. Сравнительный анализ параметров саморегуляции и личностных качеств между группами

курсантов-первокурсников с различным опытом прохождения военной службы позволит прогнозировать процесс становления личности курсанта и будет способствовать выявлению возможности психолого-педагогического сопровождения становления произвольной саморегуляции курсанта в военном вузе. Цель – выявление особенностей становления произвольной саморегуляции и личностных качеств курсантов с опытом военной службы и без него в период адаптации к обучению в военном вузе.

Методы и материалы

Исследование проводилось на базе Новосибирского военного института имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – военный институт). Выборку составили 189 курсантов-первокурсников, юноши в возрасте от 17 лет до 21 года.

Для реализации поставленной цели были применены аналитический метод (анализ личных дел курсантов 1 курса военного института) и психодиагностическое исследование с применением методик:

- 1) опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой [2];
- 2) тест-опросник «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана¹;
- 3) опросник «Саморегуляция» А. К. Осницкого [8, с. 211–222];
- 4) тест «Смыслоразностных ориентаций» Д. А. Леонтьева [9];
- 5) опросник для самооценки упорства Е. П. Ильина, Е. К. Фещенко [10, с. 318–319];
- 6) опросник для самооценки настойчивости Е. П. Ильина, Е. К. Фещенко [10, с. 319–320];

- 7) методика диагностики социально-психологической адаптации (адаптирована А. К. Осницким) [11];
- 8) самоактуализационный тест (адаптирован Ю. Е. Аleshиной и др.) [12];
- 9) методика диагностики уровня развития рефлексивности А. В. Карпова [13].

Результаты, полученные по обозначенным методикам, обрабатывались с помощью методов математической статистики. Достоверность различий полученных данных определялась путем расчета значений параметрического t-критерия Стьюдента для независимых выборок. С этой целью использовался пакет программ STATISTICA 10.

На первом этапе были проанализированы личные дела испытуемых. Получены объективные данные, которые легли в основу распределения исходной выборки на группы для дальнейшего сравнительного анализа. В первую группу респондентов, обладающих опытом прохождения службы в рядах вооруженных сил, вошло 45 курсантов. Во вторую, без опыта военной службы, – 144 курсанта. Далее у представителей каждой группы были изучены личностные характеристики и особенности произвольной саморегуляции.

Результаты

Значения параметров всех методик симметричны и соответствуют нормальному распределению. Описательный анализ полученных данных по методике диагностики социально-психологической адаптации, сравнение выявленных показателей со средненормативными значениями, выявление статистически достоверных отличий (по t-критерию Стьюдента) показателей между группами с различным начальным опытом военной службы приведены в табл. 1².

Табл. 1. Сравнительный анализ параметров социально-психологической адаптации у курсантов с различным начальным опытом военной службы

Tab. 1. Comparative analysis of the parameters of socio-psychological adaptation in cadets with different initial military service experience

| Шкала | Норма | Группа с опытом военной службы (N=45) | | Группа без опыта военной службы (N=144) | | Попарное межгрупповое сравнение (t) | p |
|--|--------|---------------------------------------|------------------------|---|------------------------|-------------------------------------|--------------|
| | | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | |
| Адаптивность | 68–170 | 165,69 | 22,87 | 153,37 | 24,46 | 2,59 | 0,011 |
| Дезадаптивность | 68–170 | 24,44 | 14,90 | 35,27 | 22,93 | –2,54 | 0,012 |
| Интегральный показатель Адаптация | 29–71 | 86,88 | 7,21 | 81,11 | 11,25 | 2,76 | 0,006 |
| Приятие себя | 22–52 | 56,72 | 10,66 | 51,29 | 10,29 | 2,66 | 0,009 |
| Неприятие себя | 14–35 | 3,34 | 1,18 | 6,15 | 2,64 | –2,28 | 0,024 |
| Интегральный показатель Самовосприятие | 28–70 | 91,78 | 9,69 | 84,42 | 14,76 | 2,68 | 0,008 |
| Приятие других | 12–30 | 27,50 | 4,00 | 27,34 | 5,37 | 0,16 | 0,875 |
| Неприятие других | 14–35 | 6,47 | 3,77 | 8,83 | 4,91 | –1,99 | 0,050 |

¹ Тест-опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции» // Psylist. Режим доступа: <https://psylist.net/praktikum/00417.htm> (дата обращения: 02.12.2018).

² Здесь и далее в таблицах жирным шрифтом показан уровень значимости различий средних значений показателей при $p \leq 0,05$.

| Шкала | Норма | Группа с опытом военной службы (N=45) | | Группа без опыта военной службы (N=144) | | Попарное межгрупповое сравнение (t) | P |
|--|-------|---------------------------------------|------------------------|---|------------------------|-------------------------------------|--------------|
| | | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | |
| Интегральный показатель Приятие других | 29–72 | 84,13 | 10,38 | 79,35 | 14,11 | 1,99 | 0,050 |
| Эмоциональный комфорт | 14–36 | 28,91 | 4,49 | 27,50 | 7,86 | 0,97 | 0,332 |
| Эмоциональный дискомфорт | 14–35 | 3,44 | 1,47 | 5,20 | 2,88 | –1,58 | 0,115 |
| Интегральный показатель Эмоциональная комфортность | 29–72 | 90,78 | 10,82 | 85,06 | 15,05 | 2,02 | 0,045 |
| Внутренний контроль | 26–65 | 61,50 | 9,97 | 58,54 | 11,06 | 1,38 | 0,168 |
| Внешний контроль | 18–45 | 2,09 | 0,60 | 5,63 | 2,23 | –2,68 | 0,008 |
| Интегральный показатель Интернальность | 29–72 | 95,59 | 7,18 | 88,70 | 13,21 | 2,85 | 0,005 |
| Доминирование | 6–15 | 13,72 | 3,86 | 12,42 | 3,81 | 1,99 | 0,050 |
| Ведомость | 12–30 | 7,78 | 4,14 | 11,03 | 6,97 | –2,42 | 0,017 |
| Интегральный показатель Стремление к доминированию | 29–71 | 78,53 | 14,34 | 69,73 | 15,19 | 2,97 | 0,003 |
| Эскапизм (уход от проблем) | 10–25 | 7,69 | 3,16 | 8,70 | 4,04 | –1,05 | 0,296 |

Средние значения параметров социально-психологической адаптации различных групп курсантов в сравнении со средненормативными значениями демонстрируют одинаковую закономерность. Средние значения положительных параметров обеих групп находятся в пределах средней нормы, за исключением высокого значения параметра Принятия себя для группы курсантов с опытом военной службы. Средние значения отрицательных параметров обеих групп – ниже нормы. Значения интегральных параметров обеих групп интерпретируются как высокие, за исключением средней нормы интегрального параметра Стремление к доминированию для группы курсантов без опыта военной службы. Полученные данные свидетельствуют об успешности процесса социально-психологической адаптации курсантов к обучению в стенах военного института.

Выявленные статистически достоверные отличия (по t-критерию Стьюдента) показателей между группами курсантов с различным начальным опытом военной службы показали лучшие значения адаптивности у курсантов с опытом прохождения военной службы, что подтверждается ранее проведенным исследованием. Четкое представление курсанта о системе внешних и внутренних значимых условий (наличие опыта) деятельности способствует повышению эффективности процесса адаптации к обучению в военном

вузе [14]. Курсанты, имеющие опыт военной службы, лучше приспособились к жизнедеятельности в военном институте в соответствии с требованиями воинской службы и с собственными потребностями и интересами. По сравнению с однокурсниками, они в большей степени удовлетворены своими личностными характеристиками и, как результат, обладают более высокой самооценкой. В силу опыта военной службы, адекватного восприятия внешних условий деятельности, ответственность за результат такие курсанты в большей степени берут на себя, а не приписывают внешним обстоятельствам. Стремление к доминированию ярко характеризует группу курсантов с опытом военной службы.

Средние значения параметров саморегуляции (табл. 2) различных групп курсантов по всем методикам саморегуляции в сравнении со средненормативными значениями находятся на высоком уровне и демонстрируют одинаковую закономерность. Исключение составили значения показателей Оценивание результатов по ССПМ для группы курсантов без опыта военной службы – на среднем уровне, и Программирование по ССПМ для обеих групп – также на среднем уровне. Значение показателя Самостоятельность по ССПМ определено на низком уровне и с приобретением курсантами опыта военной службы практически не изменяется, оставаясь ниже нормы.

Табл. 2. Сравнительный анализ параметров саморегуляции у курсантов с различным начальным опытом военной службы
 Tab. 2. Comparative analysis of self-regulation parameters in cadets with different initial military service experience

| Шкала | Норма | Группа с опытом военной службы (N=45) | | Группа без опыта военной службы (N=144) | | Попарное межгрупповое сравнение (t) | p |
|---|-------|---------------------------------------|------------------------|---|------------------------|-------------------------------------|--------------|
| | | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | |
| <i>Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой</i> | | | | | | | |
| Планирование | 7–9 | 7,69 | 1,31 | 7,45 | 1,39 | 0,86 | 0,392 |
| Моделирование | 7–9 | 7,88 | 1,10 | 7,64 | 1,46 | 0,84 | 0,402 |
| Программирование | 8–9 | 7,78 | 0,97 | 7,49 | 1,16 | 1,30 | 0,199 |
| Оценивание результатов | 7–9 | 7,03 | 1,03 | 6,89 | 1,31 | 0,55 | 0,581 |
| Гибкость | 8–9 | 8,28 | 1,02 | 8,09 | 1,01 | 0,96 | 0,340 |
| Самостоятельность | 7–9 | 5,06 | 2,35 | 4,78 | 1,92 | 0,71 | 0,477 |
| Общий уровень саморегуляции | 33–46 | 37,22 | 2,99 | 36,08 | 3,72 | 1,60 | 0,111 |
| <i>«Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана</i> | | | | | | | |
| Настойчивость | 8–16 | 14,69 | 1,378 | 13,77 | 2,19 | 2,25 | 0,026 |
| Самообладание | 6–13 | 10,41 | 2,153 | 10,21 | 2,08 | 0,47 | 0,638 |
| Общая шкала волевой саморегуляции | 12–24 | 20,88 | 2,64 | 20,10 | 3,02 | 1,33 | 0,184 |
| <i>Опросник «Саморегуляция» А. К. Осницкого</i> | | | | | | | |
| Оценка сформированности саморегуляции | 50–60 | 54,44 | 9,63 | 53,88 | 9,64 | 0,29 | 0,769 |
| Оценка частоты использования саморегуляции | 50–60 | 57,69 | 5,11 | 56,17 | 7,73 | 1,06 | 0,292 |
| Оценка возможностей саморегуляции | 50–60 | 58,34 | 5,42 | 58,27 | 3,91 | 0,09 | 0,932 |
| Оценка желательности саморегуляции | 50–60 | 58,53 | 3,16 | 54,39 | 9,30 | 2,48 | 0,014 |

Табл. 3. Сравнительный анализ параметров по методике «Смысловые ориентации» у курсантов с различным начальным опытом военной службы

Tab. 3. Comparative analysis of parameters according to the methodology "Meaningful Life Orientations" in cadets with various initial military service experiences

| Шкала | Норма | Группа с опытом военной службы (N=45) | | Группа без опыта военной службы (N=144) | | Попарное межгрупповое сравнение (t) | p |
|--------------------------------------|--------|---------------------------------------|------------------------|---|------------------------|-------------------------------------|--------------|
| | | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | |
| Цели в жизни | 27–39 | 40,53 | 3,04 | 38,98 | 4,13 | 2,00 | 0,047 |
| Процесс жизни | 27–36 | 36,94 | 4,10 | 34,67 | 4,88 | 2,43 | 0,016 |
| Результат жизни | 21–30 | 32,91 | 3,35 | 31,42 | 3,68 | 2,09 | 0,038 |
| Локус контроля – Я | 17–25 | 26,88 | 2,42 | 25,87 | 2,68 | 1,98 | 0,050 |
| Локус контроля – жизнь | 24–36 | 39,81 | 3,20 | 37,55 | 4,94 | 2,47 | 0,015 |
| Общий показатель Осмысленность жизни | 88–118 | 129,34 | 11,03 | 122,87 | 13,30 | 2,55 | 0,012 |

Средние значения всех параметров саморегуляции у курсантов с опытом военной службы выше, чем у однокурсников. Но статистически достоверные отличия показателей выявлены только по параметру Настойчивость (тест-опросник А. В. Зверькова, Е. В. Эйдмана) и Оценка желательности саморегуляции (опросник А. К. Осницкого). Курсанты, имеющие начальный опыт военной службы, активно стремятся к выполнению намеченных целей, это, как правило, деятельные, работоспособные люди, готовые преодолевать преграды на пути к цели. В поисках путей повышения эффективности своей деятельности курсанты этой группы стараются осознанно прибегать к приемам саморегуляции, что в свою очередь позволяет добиваться более высоких результатов.

Средние значения параметров по методике «Смысловые ориентации» (табл. 3) двух групп курсантов в сравнении со средненормативными значениями находятся на высоком уровне и демонстрируют одинаковую закономерность. Исключение составили значения показателей

Цели в жизни и Процесс жизни для курсантов без опыта военной службы, они находятся в пределах средней нормы.

Статистически достоверные отличия показателей между группами с различным начальным опытом военной службы по методике «Смысловые ориентации» выявлены по всем параметрам. Курсанты с начальным опытом военной службы свою жизнь считают более осмысленной, уверенно ставят перед собой цели, убеждены в реальности их достижения. В отличие от однокурсников, пришедших в институт со школьной скамьи, они в большей степени убеждены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения.

Описательный анализ личностных качеств курсантов, сравнение выявленных показателей со средненормативными значениями, выявление статистически достоверных отличий (по t-критерию Стьюдента) показателей между группами с различным начальным опытом военной службы приведены в табл. 4.

Табл. 4. Сравнительный анализ личностных качеств у курсантов с различным начальным опытом военной службы
Tab. 4. Comparative analysis of personal qualities in cadets with various initial military service experiences

| Шкала | Норма | Группа с опытом военной службы (N=45) | | Группа без опыта военной службы (N=144) | | Попарное межгрупповое сравнение (t) | p |
|--|---------|---------------------------------------|------------------------|---|------------------------|-------------------------------------|--------------|
| | | Среднее значение | Стандартное отклонение | Среднее значение | Стандартное отклонение | | |
| <i>Опросник для самооценки упорства</i> | | | | | | | |
| Упорство | 12–18 | 16,72 | 1,59 | 16,02 | 2,00 | 1,99 | 0,050 |
| <i>Опросник для самооценки настойчивости</i> | | | | | | | |
| Настойчивость | 12–18 | 16,44 | 1,37 | 15,70 | 2,19 | 1,99 | 0,050 |
| <i>Самоактуализационный тест</i> | | | | | | | |
| Ценностная ориентация | 16–20 | 14,03 | 1,33 | 13,48 | 2,44 | 1,24 | 0,218 |
| Гибкость поведения | 20–24 | 12,13 | 2,54 | 11,51 | 2,50 | 1,25 | 0,213 |
| Сензитивность к себе | 9–13 | 6,94 | 2,26 | 6,58 | 1,98 | 0,88 | 0,380 |
| Спонтанность | 10–14 | 7,06 | 1,41 | 6,41 | 1,64 | 2,07 | 0,040 |
| Самоуважение | 11–15 | 12,78 | 2,11 | 11,48 | 2,33 | 2,89 | 0,004 |
| Самопринятие | 17–21 | 11,44 | 2,53 | 10,69 | 2,63 | 1,57 | 0,117 |
| Представления о природе человека | 7–10 | 5,69 | 1,64 | 5,98 | 1,63 | -0,90 | 0,368 |
| Синергия | 5–7 | 3,84 | 0,81 | 4,06 | 1,16 | -1,00 | 0,318 |
| Принятие агрессии | 12–16 | 8,63 | 1,96 | 8,11 | 2,16 | 1,22 | 0,224 |
| Контактность | 16–20 | 10,75 | 2,48 | 10,27 | 2,49 | 0,99 | 0,323 |
| Познавательные потребности | 7–11 | 5,72 | 1,51 | 5,61 | 1,62 | 0,36 | 0,721 |
| Креативность | 10–14 | 6,84 | 1,76 | 6,90 | 1,94 | -0,15 | 0,878 |
| Компетентность во времени | 14–17 | 9,88 | 2,14 | 9,67 | 2,46 | 0,42 | 0,672 |
| Поддержка | 45–55 | 48,81 | 7,76 | 47,23 | 6,53 | 1,19 | 0,237 |
| <i>Методика диагностики уровня развития рефлексивности</i> | | | | | | | |
| Рефлексивность | 148–189 | 118,75 | 17,37 | 119,36 | 17,78 | -0,18 | 0,861 |

Средние значения параметров Упорство, Настойчивость, Самоуважение и Поддержка у курсантов в сравнении со средненормативными значениями находятся на среднем уровне, остальные – на низком уровне. Общая тенденция превосходства среднего значения параметров у курсантов с начальным опытом военной службы над аналогичными значениями параметров их однокурсников сохраняется, кроме параметров Рефлексивность, Креативность, Синергия и Представления о природе человека.

Статистически достоверные отличия показателей между группами с различным начальным опытом военной службы выявлены по параметрам Упорство, Настойчивость, Спонтанность и Самоуважение. Более высокий показатель Самоуважение, являясь важным компонентом самосознания, позволяет человеку принять себя таким, какой он есть, верить в себя, отчетливее видеть перспективы роста и совершенствования. Самоуважение предполагает и самоутверждение в воинском коллективе. Наличие опыта военной службы позволяет курсанту вести себя более естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции. Упорство и настойчивость при наличии опыта увеличивают интенсивность и силу саморегуляции личности курсанта, выступают как средство самореализации его способностей при взаимодействии с внешним миром и самим собой.

Заключение

По мере формирования у курсантов-первокурсников четко представлений обо всех значимых внешних и внутренних условиях военной службы, значения параметров их саморегуляции и личностных характеристик будут повышаться, о чем свидетельствуют высокие показатели у курсантов с опытом военной службы. Наличие опыта раннего нахождения в схожих условиях способствует более быстрому и эффективному процессу социально-психологической адаптации, улучшение показателей которого будет происходить в основном за счет снижения отрицательных параметров адаптации. Стремление к доминированию,

ярко характеризующее группу курсантов с опытом военной службы, становится основной тенденцией в межличностных отношениях, что позволяет более успешно реализовать собственные потребности и интересы в условиях жесткой конкуренции в воинском коллективе.

Стихийное становление произвольной саморегуляции курсанта в период адаптации в стенах военного вуза не способно поднять низкий уровень развития регуляторно-личностного качества Самостоятельность. Наличие опыта военной службы не оказывает большого влияния на параметры саморегуляции личности, находящиеся на достаточно развитом уровне. Но в последующем потребность в пользовании произвольной саморегуляцией личности будет возрастать как дополнительный ресурс повышения эффективности функционирования. Возрастет настойчивость, граничащая с упрямством. По мере приобретения опыта военной службы у курсантов осмысленность жизни становится более четкой, возрастает эмоциональная насыщенность настоящего, повышается ощущение управления собственной жизнью. Со временем уровень самоуважения курсантов стихийно повышается, позволяя лучше принять себя, самоутверждаться. Спонтанная демонстрация окружающим своих эмоций также возрастет. Настойчивость и упорство как средство достижения желаемого результата значительно возрастают с приобретением курсантами опыта военной службы. Низкий уровень рефлексивности личности и низкие показатели параметров ее самоактуализации наряду с вышеизложенным свидетельствуют о трудностях в достижении приемлемых результатов деятельности курсанта в период адаптации к обучению в военном институте. Используя метод проб и ошибок, произвольные приемы саморегуляции, такой курсант идет к намеченной цели, испытывая значительное психоэмоциональное напряжение.

Полученные результаты предполагается использовать для разработки программы сопровождения становления произвольной саморегуляции курсанта в условиях обучения в военном вузе.

Литература

1. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
2. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). М.: Когито-Центр, 2004. 41 с.
3. Осницкий А. К., Астахова Н. В. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
4. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: PerSe, 2005. 352 с.
5. Muenks K., Miele D. B. Students' Thinking About Effort and Ability: The Role of Developmental, Contextual, and Individual Difference Factors // Review of Educational Research. 2017. Vol. 87. № 4. P. 707–735. DOI: 10.3102/0034654316689328
6. Белогай К. Н., Морозова И. С., Медовикова Е. А., Сахарчук Н. Ю., Тупикина Г. Г. Особенности временной перспективы личности студентов с различным уровнем осознанной саморегуляции на этапах обучения в вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 57–72. DOI: 10.15293/2226-3365.1805.04
7. Цыганов И. Ю., Бондаренко И. Н., Моросанова В. И. Становление осознанной саморегуляции учебной деятельности в различных условиях обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 10–23. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-10-23

8. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. М.: Исследовательская группа «Социальные науки», 2010. 232 с.
9. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
10. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2009. 364 с.
11. Украинец О. В. Диагностика здоровья: психологический практикум / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2011. 950 с.
12. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. СПб.: Питер, 2000. 559 с.
13. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
14. Морозова И. С., Пронин Е. А. Параметры саморегуляции во взаимосвязи с личностными характеристиками курсантов-первокурсников военного вуза // Изв. Иркут. гос. ун-та. Сер. Психология. 2019. Т. 29. С. 40–53. DOI: 10.26516/2304-1226.2019.29.40

Peculiarities of Arbitrary Self-Regulation and Personal Qualities in First-Year Cadets with Army Experience

Irina S. Morozova^{a,*}; Evgeny A. Pronin^{a,b}

^a Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000,

^b Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev troops of the National Guard of the Russian Federation, 6/2, Kliuch-Kamyshenskoe Plato St., Novosibirsk, Russia, 630114

* ishmorozova@ya.ru

Received 27.11.2019. Accepted 18.12.2019.

Abstract: The present research featured the problem of developing a cadet's personality during the adaptation to military institutions of higher education. Two groups of first-year cadets with different military experience underwent a comparative analysis. The research subject was the process of formation of arbitrary self-regulation in a first-year cadet. The research objective was to identify the features of the formation of voluntary self-regulation and personal qualities in cadets with and without military experience during the period of adaptation at a military institution of higher education. The first-year cadets with experience in military service proved to have higher parameters of self-regulation and personal qualities than the cadets without army experience. The main trend in interpersonal relations appeared to be the desire for dominance, which allowed the cadets to satisfy their needs and interests in the conditions of interpersonal competition. The article also introduces the phenomenon of spontaneous formation of voluntary self-regulation in cadet during the adaptation period, which cannot improve the low level of development of the regulatory and personal quality of "independence".

Keywords: cadet, learning activity, adaptation period, reflection, life experience

For citation: Morozova I. S., Pronin E. A. Peculiarities of Arbitrary Self-Regulation and Personal Qualities in First-Year Cadets with Army Experience. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 325–332. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-325-332>

References

1. Konopkin O. A. General ability to self-regulation as a factor of subject development. *Voprosy psikhologii*, 2004, (2): 128–135. (In Russ.)
2. Morosanova V. I. *Questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (SMTA)*. Moscow: Kogito-Tsenter, 2004, 41. (In Russ.)
3. Osnitskiy A. K., Astakhova N. V. The role of conscious self-regulation in learning activity of adolescents attending developmental correction classes. *Voprosy psikhologii*, 2007, (3): 42–51. (In Russ.)
4. Prokhorov A. O. *Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, and patterns*. Moscow: PerSe, 2005, 352. (In Russ.)
5. Muenks K., Miele D. B. Students' Thinking About Effort and Ability: The Role of Developmental, Contextual, and Individual Difference Factors. *Review of Educational Research*, 2017, 87(4): 707–735. DOI: 10.3102/0034654316689328
6. Belogai K. N., Morozova I. S., Medovikova E. A., Sakharchuk N. Yu., Tupikina G. G. Peculiarities of individual temporal perspectives of university students with various levels of self-regulation at different stages of university education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, 8(5): 57–72. (In Russ.) DOI: 10.15293/2226-3365.1805.04

7. Tsyganov I. Yu., Bondarenko I. N., Morosanova V. I. Development of learning activity conscious self-regulation in different educational environments. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2018, (4): 10–23. (In Russ.) DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-10-23
8. Osnitskiy A. K. *Psychological mechanisms of independence*. Moscow: Issledovatel'skaia gruppa "Sotsialnye nauki", 2010, 232. (In Russ.)
9. Leontev D. A. *Test of life-sense orientations (LSS)*. Moscow: Smysl, 1992, 16. (In Russ.)
10. Ilin E. P. *Psychology of the will*, 2nd ed. St. Petersburg: Piter, 2009, 364. (In Russ.)
11. Ukrainets O. V. *Diagnostics of health: psychological workshop*, ed. Nikiforov G. S. St. Petersburg: Rech, 2011, 950. (In Russ.)
12. *Workshop on general, experimental and applied psychology*, eds. Krylov A. A., Manichev S. A. St. Petersburg: Piter, 2000, 559. (In Russ.)
13. Karpov A. V. Reflectiveness as a mental quality and the method to diagnose it. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2003, 24(5): 45–57. (In Russ.)
14. Morozova I. S., Pronin E. A. Self-Regulation Parameters in Relation to Personality Traits of First Year Cadets of a Military University. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya*, 2019, (29): 40–53. DOI: 10.26516/2304-1226.2019.29.40 (In Russ.)

Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Михаил Л. Симкин^{a, @}; Кристина О. Гелихова^{a, b}

^a Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

^b Детский сад № 11 «Колокольчик» комбинированного вида города Белово, 652617, Россия, г. Белово, пгт Грамотеино, ул. Светлая, 34

@ simlogo@mail.ru

Поступила в редакцию 06.12.2019. Принята к печати 27.12.2019.

Аннотация: Рассмотрены теоретические подходы к пониманию связной речи как сложного процесса в психологических и педагогических аспектах. Изучена характеристика связной речи детей с нормальным речевым развитием и ее особенности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Предметом исследования являются технологии формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в образовательном учреждении. Цель – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности применения ТРИЗ-технологии как средства формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста. Определены и описаны качественные параметры связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Доказано, что связная речь у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня характеризуется вариативностью нарушений в ее овладении, проявляющихся в различном соотношении семантических и лексико-грамматических ошибок как на уровне предложений, так и на уровне владения разными видами текстовой деятельности. Представлены различные технологии работы по формированию связной речи, в том числе рассказывание по картинкам, самостоятельное придумывание детьми загадок, сказок, рассказывание из личного опыта ребенка. Экспериментально подтверждена возможность позитивного воздействия на процесс формирования связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня средствами ТРИЗ-технологии.

Ключевые слова: ребенок старшего дошкольного возраста, технологии формирования связной речи, ТРИЗ-технология

Для цитирования: Симкин М. Л., Гелихова К. О. Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 333–340. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-333-340>

Введение

На современном этапе проблема формирования связной и адекватной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) приобретает особую актуальность. Это обусловлено тем, что сформированная связная речь у детей на этапе дошкольного возраста в дальнейшем предполагает успешное освоение детьми образовательных программ начального общего образования. Овладение навыками развернутой, содержательной устной речи имеет основополагающее значение для всестороннего развития личности ребенка и всех его социальных контактов. В настоящее время в досуге дошкольников преобладают современные коммуникационные устройства (смартфоны, планшеты), это приводит к снижению речевой потребности в общении детей, что отрицательно влияет на формирование связной речи. В связи с этим проблема формирования связной речи у дошкольников с ОНР в условиях дошкольной организации представляется современной и перспективной.

В центре внимания современной школы – познавательная и речевая деятельность младшего школьника. Наличие у старших дошкольников с нарушениями речи особенностей в развитии когнитивной сферы (памяти, внимания, воображения) обуславливает возникновение трудностей в развитии

связной речи и самоконтроля в языковом оформлении высказывания. Развитие речи основывается на определенном интеллектуальном фундаменте, однако задержка развития речи, длительное нарушение речевого общения, несформированность языковых средств отрицательно сказываются на развитии мышления и других психических процессах. Данные дефекты провоцируют возникновение и развитие новых отклонений, в том числе недостаточность монологической речи.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что важный вклад в изучение проблемы формирования связной речи у детей был сделан Л. С. Выготским [1], С. Л. Рубинштейном [2], Ф. А. Сохиным [3]. Под связной речью Ф. А. Сохин понимает достаточно развернутое изложение конкретного содержания, осуществляющееся последовательно, точно, логично, грамматически образно и правильно [3]. В исследованиях А. М. Леушиной рассматривается последовательность развития связной речи детей с момента ее появления [4].

Важным в теоретическом и практическом плане считается позицию О. С. Ушаковой, которая предлагает понимать под связной речью ту речь, которая отличается целостностью, связностью, наличием логики изложения,

коммуникативной направленностью, наличием определенной структурной организацией средств языка [5].

В работах целого ряда авторов отмечается, что связная речь, прежде всего, характеризуется наличием основных четырех групп связей: логические связи, под которыми понимают отнесенность речи к объективному мышлению и миру; стилевые функциональные связи – отнесенность речи ко всем партнерам общения; психологические – отнесенность разговорной речи к различным сферам общения; грамматические – отнесенность речи к основной структуре языка [6].

Основываясь на результатах анализа психологических и педагогических работ, можно резюмировать, что монологическая связная речь имеет сложную иерархическую структуру и характеризуется содержательностью, точностью, логичностью, ясностью [7].

Рассмотрим основные понятия *монологическая* и *диалогическая* речь, выступающие характеристиками сформированности связной речи. Анализ лингвистических, психолого-педагогических исследований по проблемам речи в полной мере дает возможность утверждать тот факт, что диалогические формы речи являются естественной, первичной формой языкового общения и включают обмен высказываниями, для которых обязательно наличие ответа, вопроса, пояснения, добавления, реплики, возражения.

Согласно точке зрения А. Р. Лурии, диалогическая речь представляет собой ряд последовательных речевых реакций, осуществляется в виде беседы двух или нескольких партнеров [8]. Диалог предполагает перемену высказываний двух или нескольких беседующих на тему, связанную с определенной ситуацией [9]. Связность речи постепенно формируется в истоках диалога.

Устная, фрагментарная речь в пределах диалога у детей третьего года жизни начинает приобретать связный характер. В речи детей раннего возраста появляется логика, практически исчезает неопределенная форма глагола, закрепляется форма повелительного наклонения. Дети вербализуют свои высказывания, отвечают на вопросы окружающих, могут рассказать о событии или пересказать услышанное ранее [10].

В работе А. П. Федоренко и др. подробно освещается проблема формирования монологической речи у детей дошкольного возраста [11]. Монологическая речь – это последовательное, развернутое, связное изложение системы мыслей, знаний одним лицом. Монолог адресован самому себе или другим, в отличие от диалога, не предусматривает на определенную речевую реакцию другого лица, характеризуется непрерывностью и смысловой завершенностью. Монологическая речь является в большой мере произвольным видом речи.

Как указывал С. А. Рубинштейн, своеобразной особенностью монологической речи детей дошкольного возраста является ситуативный характер изложения. Стоит отметить, что ситуативная речь складывается из отдельных предложений, не связанных друг с другом, произносимых в ходе выполнения определенных действий и понятных

для слушающих людей в тех случаях, если они знакомы с той ситуацией, в которой производятся эти действия [2].

Мы полностью согласны с мнением О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной, которые утверждают, что овладение монологической связной речью является максимальным достижением речевого воспитания детей дошкольного возраста. По мнению авторов, монолог включает в себя овладение звукопроизносительной стороной речи, фонетики и лексико-грамматического строя речи [12].

Монологическая речь в отличие от диалога, как правило, предполагает полную ответственность за выполнение коммуникаций на говорящем при отсутствии каких-либо явных опор на восприятие речи слушающим. Среди основных признаков монологической речи выделяют непрерывность, степень самостоятельности (пересказ, воспроизведение заученного, самостоятельное высказывание материала), степень подготовленности (частично подготовленная, неподготовленная и подготовленная речь).

Монологическая речь выполняет такие основные функции:

- информативную (сообщение какой-либо новой информации в виде определенных знаний о явлениях и предметах окружающей действительности, описание действий, событий, состояний);
- убеждающую (убеждение человека в правильности определенных взглядов, мыслей, действий, убеждений; предотвращение действия или побуждение к действию);
- эмоционально-оценочную [13].

Устная монологическая речь содержит не только коды языковых средств, но и дополнительный ряд выразительных средств (маркеров). К ним относят интонацию, выделение с помощью голоса ряда отдельных компонентов текста, использование системы пауз, а также внеязыковые основные средства, такие как выразительные жесты и мимика [14].

Обобщая вышесказанное, отметим, что развитие диалогической и монологической связной речи занимает доминирующее положение в процессе речевого воспитания в дошкольном учреждении. Связная речь включает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым и лексико-грамматическим строем.

На первом году жизни младенцев в процессе эмоционального общения со взрослыми начинают закладываться основы связной будущей речи. Собеседники в таком общении выражают различные чувства, а не мысли. В процессе речевого развития первые слова у ребенка появляются только ближе к году, при этом на самых ранних этапах в общении ребенок использует лишь отдельные слова. Когда ребенку исполняется год, он начинает применять слова для обращения к взрослым и приобретает возможность с помощью речи вступать со взрослыми в сознательное общение. При этом слово для ребенка имеет, как правило, смысл целого предложения [15].

К семи годам формирование связной речи, как правило, достигает довольно высокого уровня. У старших дошкольников происходит отделение речи от практического непосредственного опыта. Дети осваивают различные типы связных

высказываний (повествование, описание, рассуждение), не только опираясь на наглядный материал, но и без него. При этом значительно усложняется общая синтаксическая структура рассказа, повышается количество сложноподчиненных и сложносочиненных предложений [10].

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить главные особенности формирования связной речи у детей дошкольного старшего возраста: при пересказе литературных текстов, сказок дошкольники передают фактический смысл текста, соблюдают связность и последовательность изложения. Речь детей наполнена разнообразными лексическими средствами, лишь в единичных случаях могут наблюдаться вербальные парафазии. Дошкольники способны передать и описать ключевые моменты: погоду, пейзаж. При составлении рассказа по серии сюжетных картин дети самостоятельны как при осмыслении отдельных изображенных объектов, так и в раскрытии существенных связей и отношений между ними [16]. Так, у детей с нормальным речевым развитием к школе связная речь, как правило, развита хорошо.

Особенности овладения связной речью детей дошкольного старшего возраста с ОНР III уровня

У детей, у которых было отмечено общее недоразвитие речи, время возникновения первых слов, как правило, не сильно отличается от нормы. При этом сроки, в течение которых дети продолжают применять отдельные слова, не объединяя при этом их в двухсловное предложение, являются сугубо индивидуальными. Стоит отметить, что отсутствие фразовой речи у детей может наблюдаться и в возрасте двух-трех лет [17].

Выраженной особенностью дизонтогенеза речи выступает длительное по времени, стойкое отсутствие речевых подражаний новым словам. Ребенок в таком случае повторяет лишь те слова, которые были им первоначально приобретены, и отказывается от тех слов, которые не содержатся в его активном словарном запасе. Слова, которые соединяются в предложении, не имеют между собой грамматической связи, поэтому они используются ребенком в определенной форме. Такая тенденция, как правило, может наблюдаться на протяжении многих лет жизни малыша [18].

Согласно точке зрения Р. Е. Левиной, для дошкольников с ОНР III уровня типичным является неточное понимание и соответственно употребление обобщающих понятий [19]. При этом в картине аграмматизма исследователь выделяет наличие стойких ошибок во время согласования существительного с прилагательным в падеже и роде, ошибки в согласовании существительного с числительным всех 3-х родов. Р. Е. Левина предлагает учитывать ошибки в непосредственном употреблении предлогов: их замена, опускание, недоговаривание. Следует учитывать, по мнению Р. Е. Левиной, импрессивный аграмматизм, проявляющийся в недостаточном понимании изменения значения слов, выраженных при помощи изменения суффикса, приставки [19].

Такие недостатки отчетливо проявляются в разных формах монологической речи, а именно в рассказе-описании.

Такой рассказ малодоступен для детей: дошкольники старшего возраста ограничиваются обычно перечислением ряда отдельных предметов либо их частей. Некоторые дети отказываются отвечать на вопросы.

Следовательно, экспрессивная речь детей с особенностями, которые были указаны выше, может служить основным средством общения только в особых условиях, требующих побуждения и постоянной помощи в виде ряда дополнительных подсказок, вопросов, поощрительных и оценочных суждений со стороны родителей или педагогов. Дошкольники являются малоактивными вне социального внимания к их речи, только в некоторых случаях они выступают инициаторами общения, они мало общаются со своими сверстниками, крайне редко обращаются к взрослым с вопросами, не сопровождают игровые ситуации соответствующим рассказом. Все это обуславливает низкую коммуникативную направленность их речи.

Дошкольники, у которых наблюдается общее недоразвитие речи, во время пересказа часто ошибаются, неправильно передавая логическую последовательность событий, пропуская целые отдельные звенья, «теряя» главных и второстепенных действующих лиц [17].

О. С. Ушакова и Е. М. Струнина утверждают, что рассказ-описание для детей с общим недоразвитием речи имеет определенные трудности, поэтому чаще всего рассказ подменяется только отдельным перечислением определенных предметов либо их основных частей. Диагностируются выраженные трудности во время описания предмета или предмета по плану, предложенному педагогом. Дети обычно подменяют рассказ только лишь перечислением ряда отдельных частей объекта или признаков, при этом нарушая всякую связность: не могут завершить начатый рассказ, постоянно возвращаются к тому, что уже ранее было сказано [12].

В большинстве случаев в монологической речи наблюдается нарушение временных логических связей в повествовании: дети могут переставлять части рассказа местами, пропускать главные элементы сюжета, значительно обеднять содержательную сторону рассказа.

Самостоятельная контекстная связная речь старших дошкольников с недоразвитием речи, как правило, по своей семантической структурной организации является несовершенной. Это связано с тем, что у детей еще плохо развито умение последовательно и связно излагать свои мысли. Дети владеют набором синтаксических конструкций и слов только в упрощенном виде и ограниченном объеме, испытывают большие трудности во время программирования высказываний, в синтезировании ряда отдельных элементов в общее структурное целое, а также в отборе материала для определенных целей.

Таким образом, связная монологическая речь детей дошкольного возраста с нарушенным речевым развитием характеризуется недостаточной сформированностью языковых средств. К основным недостаткам исследователи относят нарушения композиционно-структурного оформления высказывания, логической последовательности изложения и низкую информативность высказывания.

Теория решения изобретательских задач

Важное значение в процессе формирования связной речи старших дошкольников имеет выбор педагогических технологий, используемых для обучения детей. Самыми эффективными в контексте речевой активизации воспитанников, формирования их мотивации, повышения коммуникативной компетенции и обмена положительным опытом дошкольников стали нетрадиционные методики обучения, которые адаптированы к старшему дошкольному возрасту. Главная особенность этих методик кроется в том, что ребенок осваивает обобщенные алгоритмы построения своей речевой деятельности.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) включает в себя набор алгоритмов и широкий спектр различных изобретательских приемов для развития связной речи. Основателем ТРИЗ-технологии является ученый-изобретатель Г. С. Альтшуллер. Преимуществом применения ТРИЗ является инструментальность и обеспечение процесса формирования экспериментальных навыков у обучающихся. Мы используем точку зрения Т. А. Сидорчук и Н. Н. Хоменко, которые на основании данных характеристик называют ТРИЗ технологией [9].

ТРИЗ-технологии развития связной речи дошкольников старшего возраста включают:

- обучение воспитанников создавать образные характеристики объектов, в которых представлены технологические цепочки, позволяющие научить детей дошкольного возраста составлять сравнения, загадки и метафоры;
- обучение дошкольников составлять рифмованные тексты; для решения этой задачи педагогическое влияние организовано в форме последовательности творческих заданий; технология развивает у дошкольников способность создавать рифмованные тексты;
- обучение детей составлять творческие рассказы по картине представлено в виде системы игровых заданий, по итогу их выполнения почти у каждого ребенка получается составлять несколько творческих рассказов по изображению;
- обучение детей составлять тексты сказочного содержания, которое включает построение алгоритмов организации умственной деятельности дошкольников по формированию способностей составлять рассказы и сказки различных типов.

Методы и материалы

Проведенный теоретический анализ позволил нам сформулировать проблему нашего исследования: каковы возможности использования ТРИЗ-технологий как средства формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Исследование проходило на базе МБДОУ «Детский сад № 11 "Колокольчик" комбинированного вида города Белово». Выборку составили 50 детей старшего дошкольного возраста. При комплектовании экспериментальной (ЭГ) и контрольной групп (КГ) учитывалось логопедическое заключение – ОНР III уровня, обусловленное сложной дислалией с дизартрическим компонентом и возрастной критерий.

Констатирующий эксперимент состоял в подборе соответствующей диагностической методики. Были выявлены уровни развития связной речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня, выполнен количественный и качественный анализ данных, которые мы получили.

Для формирующего эксперимента была разработана и внедрена программа по формированию у дошкольников связной речи с внедрением ТРИЗ-технологии. Заключительным этапом экспериментальной работы послужило проведение контрольного среза, который проиллюстрировал динамику уровня развития у детей с ОНР III уровня связной речи, было проведено сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента и проанализированы полученные результаты экспериментальной работы.

С целью изучения у дошкольников состояния связной речи были использованы следующие методы:

- анализ медико-педагогической документации;
- наблюдение за дошкольниками в процессе игровой, предметно-практической, учебной и обиходно-бытовой деятельности в рамках ДОУ;
- исследование развития связной речи с использованием серии заданий.

Уровень развития у детей связной монологической речи был определен на основании суммы баллов за выполненные 6 заданий. Высокий уровень сформированности грамотной связной монологической речи получили дети, которые набрали 19–24 балла по всем методикам. Средний уровень – 13–18 баллов. Недостаточный уровень – 7–12 баллов. Низкий уровень – 0–6 баллов.

Высокий уровень характеризуется умениями составлять адекватное целостное высказывание на уровне предложения с учетом содержания тематических сюжетных картинок; составлять фразу с учетом содержания трех отдельных картинок, тематически связанных между собой; пересказывать короткий и не сложный по конструкциям текст; связно составлять рассказ по серии тематических сюжетных картинок, связанных между собой последовательно; составлять грамотный связный рассказ, основываясь на личный опыт; составлять рассказ-описание предмета по предложенной наглядной схеме.

Средний уровень сформированности у детей связной речи отвечает наличию длительных пауз для поиска нужного слова в процессе составления предложений по ситуационным отдельным картинкам; отдельных недостатков при построении логичной по смыслу фразы и той, что соответствует действительной предметной ситуации в процессе составления предложения по трем отдельным картинкам, тематически связанным между собой; составлению простого по структуре и небольшого по объему пересказа знакомого детям литературного текста с педагогической помощью (стимулирующие вопросы, побуждения), при этом целиком передается содержание текста; составлению связного грамотного рассказа по серии тематических сюжетных картинок, которые связаны между собой последовательно с некоторой помощью педагога (указания на картинку, стимулирующие вопросы), но почти при полном

отражении сути содержания картинок; составлению рассказа, основанного на личном опыте с использованием наводящих вопросов, большая часть фрагментов рассказа представляет достаточно информативные, связные высказывания; составлению в целом информативного рассказа-описания предмета по наглядной поэтапной схеме, отличающегося логической завершенностью, а также отражением большей части основных качеств и свойств предмета.

Недостаточный уровень сформированности у дошкольников связной монологической речи охарактеризуем как наличие недостатков лексико-грамматической информативности и структурирования фразы при выполнении большинства (или всех) вариантов задания в процессе составления предложений по отдельным тематическим ситуационным изображениям или составлению фразы-высказывания с использованием дополнительного вопроса, который указывал на выполненное субъектом действие; составление предложений на основе содержания только двух картинок, а не трех, как было в задании, связанных тематически, но с использованием педагогической помощи (акцент на пропуск) у ребенка получается составить адекватное по сюжету и содержанию высказывание; наличие пропуска отдельных моментов, элементов, действий и даже целого фрагмента в процессе составления простого по структуре и небольшого по объему пересказа знакомого детям литературного текста; составление рассказа на основе серии тематических сюжетных картинок, которые последовательно связаны между собой, с использованием наводящих вопросов, сильным нарушением связности рассказа; наличие пропусков важных моментов, действий, элементов и целых фрагментов, и это нарушает соответствие рассказа по смыслу изображенному сюжету; составление рассказа на основе личного опыта с применением наводящих вопросов в ситуации, когда отдельные фрагменты рассказа представляют собой примитивное перечисление действий и предметов, недостаточная информативность рассказа; составление рассказа-описания с использованием наглядной схемы и отдельных наводящих и побуждающих вопросов, недостаточная информативность рассказа, пропуск ряда существенных характеристик предмета.

Низкий уровень сформированности у дошкольников связной монологической речи отвечает выполнению некоторых заданий в форме простого перечисления предметов, которые изображены на картинках, неумением ребенком составить предложение даже с помощью знакомого педагога.

Результаты

Для формирования монологической связной речи мы предлагаем использовать технологию обучения дошкольников составлению текстов рассказов по картине. основополагающий момент технологии состоит в том, что обучение дошкольников составлению сказок по картине базируется на алгоритмах мышления. Можно выделить ряд этапов в работе с детьми, где на каждом представлена конкретная мыслительная операция, осваивая которую ребенок развивает способность составлять по картине речевые зарисовки самостоятельно. Обучение ребенка

основывается на совместной деятельности с педагогом через систему игровых упражнений.

При организации коррекционно-развивающего процесса на основе ТРИЗ-технологии ключевой оказывается роль педагога, которая заключается в целенаправленной и планомерной организации проблемных ситуаций, постановке заданий перед дошкольниками и оказании помощи в их решении. Базовой формой организации обучения ТРИЗ-технологии является система творческих заданий, внедрение которых позволяет выходить из проблемных ситуаций. Следует отметить, что данная технология стимулирует активное речевое взаимодействие ребенка со сверстниками и со взрослым, актуализирует потребность речевого высказывания и доказывания (аргументации) ребенком своего мнения.

Общая выборка детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня (50 человек) была разделена на две группы по 25 человек: ЭГ и КГ. Для подтверждения того, что группы статистически не различаются по баллам методики, было проведено сравнение групп по критерию t-Стьюдента для независимых выборок. По итогам сравнения было подтверждено, что статистически значимых различий между группами нет, по всем показателям $p > 0,05$ (табл. 1).

Формирующий эксперимент представлял собой непосредственно образовательную деятельность по формированию связной речи 1 раз в неделю продолжительностью 25–30 минут для старших дошкольников с ОНР III уровня, входящих в ЭГ. КГ продолжала обучение связной речи по обычному плану.

Реализация экспериментальной программы осуществлялась по следующим направлениям:

1. Обучение детей созданию образных характеристик объектов (составление загадок и метафор).
2. Обучение детей составлению творческих рассказов по картине.
3. Обучение составлению текстов сказочного содержания.

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный срез с целью выявления динамики уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, при этом была использована та же методика, что и на этапе констатирующего эксперимента.

По итогам сравнения показателей до и после эксперимента было выявлено, что произошло статистически значимое повышение показателей по всем заданиям: составление рассказа по отдельным ($t=4,43$, $p < 0,05$) и связанным картинкам ($t=4,43$, $p < 0,05$), пересказ ($t=5,95$, $p < 0,05$), рассказ по серии картинок ($t=4,433$, $p < 0,05$), рассказ на основе личного опыта ($t=5,11$, $p < 0,05$), рассказ-описание ($t=4,47$, $p < 0,05$).

Таким образом, занятия с включением ТРИЗ-технологии повлияли на уровень монологической речи детей. Выдвинутая гипотеза подтвердилась: процесс формирования связной речи у детей с ОНР III уровня будет эффективнее, если организовать формирующее воздействие с применением ТРИЗ-технологии. Данные приведены в табл. 2.

Табл. 1. Сравнение показателей связной речи старших дошкольников в ЭГ и КГ на начальном этапе исследования

Tab. 1. Indicators of coherent speech in senior preschoolers in the control and experimental groups at the initial stage of the study

| Показатель | Среднее значение | | t | p |
|--|------------------|-------|------|------|
| | ЭГ | КГ | | |
| Умение составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам | 2,36 | 2,40 | 0,21 | 0,83 |
| Умение составлять предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически | 2,24 | 2,24 | 0,00 | 1,00 |
| Умение пересказывать текст | 1,88 | 1,84 | 0,20 | 0,84 |
| Умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой | 2,08 | 2,16 | 0,35 | 0,72 |
| Умение составлять рассказ на основе личного опыта | 1,80 | 2,12 | 1,64 | 0,10 |
| Умение составлять рассказ-описание | 2,16 | 2,12 | 0,18 | 0,85 |
| Общий балл | 12,52 | 12,88 | 0,36 | 0,72 |

Табл. 2. Сравнение показателей связной речи старших дошкольников в ЭГ на начальном и заключительном этапах исследования

Tab. 2. Indicators of coherent speech in senior preschoolers in the experimental group at the initial and final stage of the study

| Показатель | Среднее значение | | t | p |
|--|------------------|---------------------|------|------|
| | Начальный этап | Заключительный этап | | |
| Умение составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам | 2,36 | 3,72 | 4,10 | 0,05 |
| Умение составлять предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически | 2,24 | 3,32 | 4,43 | 0,05 |
| Умение пересказывать текст | 1,88 | 3,24 | 5,95 | 0,05 |
| Умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой | 2,08 | 3,16 | 4,43 | 0,05 |
| Умение составлять рассказ на основе личного опыта | 1,80 | 3,24 | 5,11 | 0,05 |
| Умение составлять рассказ-описание | 2,16 | 3,32 | 4,47 | 0,05 |
| Общий балл | 12,52 | 20,0 | 6,70 | 0,05 |

В процессе реализации технологии дети активно включались в процесс обучения, у дошкольников значительно расширился кругозор, зафиксированы достаточно высокие результаты по развитию монологической речи. Речь стала более выразительной, эмоциональной, насыщенной сравнениями, образными выражениями, эпитетами. В связной речи старшие дошкольники с ОНР III уровня стали использовать слова поясняющего характера, полные лексико-грамматические и синтаксические конструкции для сообщения информации, для последовательной передачи смысловой программы монологического высказывания, установления его связности. Это может подготовить ребенка к развивающему школьному обучению, к решению жизненных творческих задач.

Таким образом, из приведенных данных видно, что уровень развития связной речи детей недостаточно высокий, т. к. преобладают средний и низкий уровни. Уровень развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня недостаточно сформирован.

Далее нами было проведено сравнение показателей на заключительном этапе у дошкольников КГ и ЭГ. Сравнительный анализ полученных данных в процессе контрольного среза дает право утверждать, что показатели сформированности связной речи у детей в ЭГ выше, чем в КГ. Дети старшего дошкольного возраста из ЭГ, с которыми проводились занятия по формированию связной речи средствами ТРИЗ-технологии, показали более высокие результаты. Различия между показателями групп подтверждены статистически (табл. 3).

Апробация ТРИЗ-технологии в работе с детьми с речевыми нарушениями показала, что старшие дошкольники из ЭГ получили статистически значимо более высокие баллы по заданиям: пересказ литературного текста ($t=3,23$, $p<0,05$), рассказ на основе личного опыта ($t=3,24$, $p<0,05$) и составление рассказа-описания ($t=3,06$, $p<0,05$), что доказывает эффективность использования ТРИЗ-технологии. Следовательно, ТРИЗ-технология позволяет обеспечить более эффективное развитие монологической речи у детей с ОНР III уровня.

Табл. 3. Сравнение показателей связной речи старших дошкольников в ЭГ и КГ на заключительном этапе
Tab. 3. Indicators of coherent speech in senior preschoolers in the experimental and control groups at the final stage

| Показатель | Среднее значение | | t | p |
|--|------------------|------|------|-------|
| | ЭГ | КГ | | |
| Умение составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам | 3,72 | 3,36 | 2,29 | 0,020 |
| Умение составлять предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически | 3,32 | 3,12 | 1,22 | 0,220 |
| Умение пересказывать текст | 3,24 | 2,68 | 3,23 | 0,020 |
| Умение составлять рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой | 3,16 | 2,68 | 3,28 | 0,020 |
| Умение составлять рассказ на основе личного опыта | 3,24 | 2,6 | 4,10 | 0,001 |
| Умение составлять рассказ-описание | 3,32 | 2,76 | 3,06 | 0,040 |
| Общий балл | 20 | 17,2 | 3,67 | 0,010 |

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста средствами ТРИЗ-технологии актуальна. Важность данной проблемы обусловлена недостаточной разработанностью в педагогической теории и практике модели формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня средствами ТРИЗ-технологии. Дополнено представление о существенных характеристиках связной речи как смыслового развернутого высказывания (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающего общение и взаимопонимание. Уточнены и расширены представления об особенностях связной речи с учетом семантических

и лексико-грамматических критериев детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Показано, что для успешного овладения связной речью необходимо создание таких условий, как формирование положительной мотивации речевой активности дошкольников; обеспечение предметно-развивающей среды; подбор педагогических технологий; педагогическая компетентность специалистов. Обоснована роль применения ТРИЗ-технологии в формировании связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня на основе активизации творческого мышления. Установлено, что включение ТРИЗ-технологии в процесс обучения способствует расширению речевого опыта детей с ОНР III уровня и формированию у них связной речи.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология. М.: Книга по требованию, 2013. 432 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
3. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: МПСИ, 2004. 224 с.
4. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М.: Академия, 1999. С. 358–369.
5. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М.: Институт психотерапии, 2001. 256 с.
6. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 255 с.
7. Зимняя И. А. Лингвистическая психология речевой деятельности. М.: Модэк, 2001. 432 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
9. Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. Технологии развития связной речи дошкольников. Ульяновск: Волга-ТРИЗ, 2004. 52 с.
10. Эльконин Д. Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте. М.: Педагогика, 1998. 234 с.
11. Федоренко Л. П., Фомичева Г. А., Лотарев В. К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1977. 239 с.
12. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2014. 287 с.
13. Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М.: РГГУ, 2013. 311 с.
14. Новоторцева Н. В. Развитие речи детей. Ярославль: ТОО «Гринго», 2005. 240 с.
15. Шадрин Л. Г., Судакова Е. Н. Особенности развития связной образной речи детей старшего дошкольного возраста и пути ее формирования // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 220–228.
16. Лебедева И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. 2011. № 4. С. 138–166.
17. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: Аркти, 2004. 168 с.
18. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / под ред. А. М. Шахнаровича. М.: Академия, 2010. 256 с.
19. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа. 1967. № 2. С. 121–130.

Formation of Coherent Speech in Senior Preschoolers with the Third Degree Alalia

Mikhail L. Simkin^{a, @}; Kristina O. Gelikhova^{a, b}

^a Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

^b Kindergarten No. 11 "Kolokolchik" of Inclusive Type, 34, Svetlaya St., Gramoteino, Belovo, Russia, 652617

@simlogo@mail.ru

Received 06.12.2019. Accepted 27.12.2019.

Abstract: The article considers theoretical approaches to understanding coherent speech as a complex process in psychological and pedagogical aspects. The research featured coherent speech in children with normal speech development and its features in preschoolers with the third degree of speech delay, or alalia. The subject of the study was the technology of forming coherent speech in children of preschool age with a general speech delay at an educational institution. The research objective was to identify, theoretically substantiate, and experimentally verify the possibilities of using the Theory of Inventive Problem Solving as a means of coherent speech formation in children of preschool age. The paper describes the qualitative parameters of coherent speech of preschoolers with a general speech delay of the third degree. Coherent speech in senior preschoolers with the third degree alalia demonstrated a variability of violations in speech mastering, i.e. a different ratio of semantic, lexical, and grammatical errors, both at sentence and text level. The paper introduces various technologies of coherent speech formation, including illustration-based storytelling, making up riddles and fairy tales, describing personal experience, ect. The research confirmed the positive impact of the Theory of Inventive Problem Solving on coherent speech formation in senior preschoolers with the third degree alalia.

Keywords: senior preschoolers, technologies of coherent speech formation, Theory of Inventive Problem Solving technology

For citation: Simkin M. L., Gelikhova K. O. Formation of Coherent Speech in Senior Preschoolers with the Third Degree Alalia. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 333–340. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-333-340>

References

1. Vygotsky L. S. *Collected works. Vol. 4. Child psychology*. Moscow: Kniga po trebovaniuu, 2013, 432. (In Russ.)
2. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter Kom, 1999, 720. (In Russ.)
3. Sokhin F. A. *Psychological and pedagogical bases of speech development of preschoolers*. Moscow: MPSI, 2004, 224. (In Russ.)
4. Leushina A. M. The development of coherent speech in preschoolers. *Digest on the theory and methodology of speech development of preschool children*, comps. Alekseeva M. M., Iashina V. I. Moscow: Akademiia, 1999, 358–369. (In Russ.)
5. Ushakova O. S. *Development of speech of preschool children*. Moscow: Institut psichoterapii, 2001, 256. (In Russ.)
6. Borodich A. M. *Methods of speech development of children*. Moscow: Prosveshchenie, 1981, 255. (In Russ.)
7. Zimniaya I. A. *Linguistic ecology of speech activity*. Moscow: Modek, 2001, 432. (In Russ.)
8. Luria A. R. *Language and consciousness*. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta, 1979, 320. (In Russ.)
9. Sidorchuk T. A., Khomenko N. N. *Technologies of development of coherent speech of preschoolers*. Ulyanovsk: Volga-TRIZ, 2004, 52. (In Russ.)
10. Elkonin D. B. *The development of speech in children of preschool age*. Moscow: Pedagogika, 1998, 234. (In Russ.)
11. Fedorenko L. P., Fomicheva G. A., Lotarev V. K. *Methods of speech development of preschool children*. Moscow: Prosveshchenie, 1977, 239. (In Russ.)
12. Ushakova O. S., Strunina E. M. *Methods of speech development of preschool children*. Moscow: Vldos, 2014, 287. (In Russ.)
13. Lepskaya N. I. *Language of the child: ontogenesis of speech communication*. Moscow: RGGU, 2013, 311. (In Russ.)
14. Novotortseva N. V. *Development of children's speech*. Yaroslavl: TOO "Gringo", 2005, 240. (In Russ.)
15. Shadrina L. G., Sudakova E. N. Characteristics of development of coherent figurative speech of senior preschoolers and the ways of its forming. *Siberian pedagogical journal*, 2011, (3): 220–228. (In Russ.)
16. Lebedeva I. N. Coherent speech: speech in communication and speech in activity. *Spetsialnoe obrazovanie*, 2011, (4): 138–166. (In Russ.)
17. Glukhov V. P. *Formation of coherent speech of preschool children with general speech delay*. Moscow: Arkti, 2004, 168. (In Russ.)
18. *Problems of speech development of preschoolers and younger schoolchildren*, ed. Shakhnarovich A. M. Moscow: Akademiia, 2010, 256. (In Russ.)
19. Levina R. E. Pedagogical questions of speech pathology in children. *Spetsialnaia shkola*, 1967, (2): 121–130. (In Russ.)

Психолого-педагогические условия интеллектуального развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Елена В. Чипиль^а; Татьяна В. Шамовская^{а, @}

^а Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6

[@] kan-tatyana@mail.ru

Поступила в редакцию 06.12.2019. Принята к печати 27.12.2019.

Аннотация: Рассматриваются особенности интеллектуального развития детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Теоретический анализ показал, что у таких детей обнаруживается системная несформированность вербальных и невербальных функций интеллекта. Данный факт подтверждается проведенным эмпирическим исследованием. Для решения практических задач были использованы цветной вариант теста «Прогрессивные матрицы Равена», тест Д. Векслера для детей дошкольного возраста (4–6,5 лет) в адаптации М. Н. Ильиной. Обработка данных осуществлялась с помощью статистических методов. Описана система психолого-педагогических условий интеллектуального развития дошкольников, реализуемая в условиях дошкольной образовательной организации. В качестве основы интеллектуального развития рассматривается сенсорное воспитание, направленное на развитие ощущений и восприятия. Речевое развитие, развитие элементарных математических представлений, продуктивные виды деятельности (конструирование, лепка, рисование, аппликация) также рассматриваются как значимые аспекты интеллектуального воспитания. Для систематизации психолого-педагогических условий развития интеллектуальных способностей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи разработана и реализована Программа развития интеллекта детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (с использованием дидактических игр). По данным формирующего эксперимента зафиксирована эффективность реализации комплекса психолого-педагогических условий, направленных на оптимизацию интеллектуального развития детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, дети дошкольного возраста, развитие интеллекта в дошкольном возрасте, сенсорное воспитание, дошкольное образование, организованная образовательная деятельность, дидактические игры

Для цитирования: Чипиль Е. В., Шамовская Т. В. Психолого-педагогические условия интеллектуального развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 341–347. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-341-347>

Введение

В настоящее время выявлен значительный рост числа дошкольников, имеющих нарушения речи, в частности тяжелые. Тяжелые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения, просодической организации звукового потока). Дошкольники с ТНР имеют системную несформированность речи [1]. Главной закономерностью отклонений является изменение развития личности аномального ребенка в целом. Значительные речевые дефекты влияют на становление психики. Обнаруживается системная несформированность как вербальных, так и невербальных функций. Отмечается недостаточная развитость познавательных процессов, произвольная регуляция их протекания, низкая продуктивность деятельности [2].

Таким образом, в процессе психолого-педагогической диагностики у детей с ТНР выявляется интеллектуальное отставание. Е. Ф. Соботович пишет, что такие дети имеют сохраненные интеллектуальные предпосылки, но у них

замедляется темп развития и применения умственных действий. В связи с этим необходимо создавать специальные психолого-педагогические условия для развития интеллекта детей с ТНР с целью формирования у них интеллектуальных операций, развития навыков умственной деятельности и стимуляции интеллектуальной активности. Проблема умственного развития изучается психологами в неразрывном единстве с речевым развитием детей, исходя из представлений, что язык является средством общения, взаимопонимания, закрепления и передачи знаний, опыта [3].

Выявление имеющихся психологических особенностей воспитанников необходимо педагогу-психологу для определения основных направлений коррекционно-развивающей работы в процессе реализации комплексного характера психолого-педагогических условий, направленных на оптимизацию интеллектуального развития дошкольников с ТНР.

Теоретические основы

Интеллект ребенка – специфическая форма организации индивидуального познавательного опыта, обеспечивающая возможность эффективного восприятия и понимания

окружающего мира. Познание окружающего мира дошкольниками осуществляется в повседневной жизни, в процессе общения со взрослыми и сверстниками, в игре, труде, различных видах продуктивной деятельности. Развитие интеллекта детей дошкольного возраста связано с развитием мышления. Совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения, улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредствованной памяти, начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач способствуют интеллектуальному развитию в дошкольном возрасте [4].

В целом интеллектуальное развитие дошкольников характеризуется разнонаправленными тенденциями, проявляющимися в развитии познавательных функций и интеллектуальных способностей [5].

Интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста с ТНР проявляется в следующих особенностях речи и мышления: несформированность навыков связного высказывания, наличие ограниченного словарного запаса, стойких множественных аграмматизмов, тяжелые нарушения общей разборчивости речи, затруднения в формировании устной и письменной речи, нарушения слухового и зрительного восприятия, памяти, пространственных и временных представлений, снижение мнестической деятельности, примитивизм и конкретность мышления, нарушения симультанного анализа и синтеза, отставание в формировании перцептивных действий, неустойчивость, трудности переключения внимания, низкий уровень его произвольности [6].

Умственное развитие ребенка нельзя рассматривать отдельно от психического, от многообразия чувств, интересов и других черт, которые образуют его духовный облик [7]. Полноценное интеллектуальное развитие происходит в педагогически правильно организованной деятельности. В дошкольных образовательных организациях в содержание умственного воспитания входит развитие интеллектуальных умений и навыков, воображения, восприятия, памяти, мышления. Основа интеллектуального развития – сенсорное воспитание, направленное, прежде всего, на развитие ощущений и восприятий, поскольку познание окружающего мира ребенком происходит через действие данных психических процессов. Уровень развития ощущений и восприятия определяет успешность познавательной деятельности.

Содержание сенсорного воспитания включает развитие зрительных ощущений: детей учат различать и называть цвета, формируют у них представления об оттенках, формах. Развитие слухового восприятия предполагает формирование умения вслушиваться и различать звуки окружающей среды, различать длительность и силу звуков, воспитание речевого слуха [7]. В дошкольных образовательных организациях также развиваются пространственно-временные представления, тактильная чувствительность (умение различать на ощупь качество предметов и правильно их называть, оперируя понятиями *твердый – мягкий, холодный – горячий, гладкий – шершавый* и др.), обонятельные и вкусовые

ощущения. Детей учат определять свойства и качества предметов, обследуя их. Обследование – это специально организованное восприятие, направленное на определение детьми формы, величины предмета, его свойств. При знакомстве с предметами дети узнают их словесное обозначение, что помогает в дальнейшем свободно ориентироваться в окружающей действительности.

В содержание интеллектуального воспитания входит речевое развитие, развитие элементарных математических представлений, продуктивные виды деятельности (конструирование, лепка, рисование, аппликация), которые способствуют формированию мыслительных операций у дошкольников.

С интеллектуальным развитием органически связано развитие речи. Основные его задачи в дошкольных организациях – воспитание звуковой культуры речи, обогащение словаря, формирование грамматического строя речи, ее связности при построении развернутого высказывания. Особенностью работы по обогащению словаря является то, что она неразрывно связана с обогащением знаний и представлений воспитанников об окружающих их предметах и явлениях быта, природе. Познавая окружающий мир, дети, как упоминалось ранее, усваивают словесные обозначения предметов и явлений действительности, их свойств, связей и отношений – все это является необходимым звеном в обучении дошкольников родному языку [1].

Культура речи (владение языковой нормой) складывается благодаря работе над правильным пониманием смысла слов, развитием точности словоупотребления. Решение этой задачи возможно благодаря специальным речевым упражнениям и словесным играм [8]. Наряду с играми, которые имеют широкое общеразвивающее влияние на речь, имеются дидактические игры, решающие задачи активизации, уточнения той или иной грамматической формы (например, освоение родительного падежа множественного числа, повелительного наклонения глагола, согласования слов в роде, числе, падеже, способов образования слов – наименований детенышей животных, людей разных профессий, однокоренных слов и др.). Игры, направленные на обучение детей рассказыванию, развивают у них умение описать предмет по основным признакам (цвет, форма, величина), действиям; рассказать о животном, об игрушке; составить сюжет по картинке, развернуть его в соответствии с замыслом. Речевые игры и словесные упражнения задействуют такие психические функции, как восприятие, внимание, память, мышление, воображение [3].

Развитие речи и речевое общение воспитанников осуществляется во всех видах деятельности и в разных формах как на специальных речевых занятиях, так и вне занятий. В процессе подвижных игр, утренней гимнастики, на физкультурминутках, во время дневной и вечерней прогулок проводятся упражнения, в которых речевой материал сочетается с действиями ребенка.

Математическая подготовка детей в дошкольных образовательных организациях включает обучение счету, развитие количественных представлений, обучение решению и составлению простых математических задач. Начиная

с младшего возраста дети усваивают понятия *больше – меньше – поровну, большой – маленький, длиннее – короче, выше – ниже* и др. Усвоение данных понятий влияет не только на развитие грамматического мышления, но и на формирование элементов логического мышления, что положительно отражается на интеллектуальном развитии дошкольников. В режимные моменты и на занятиях воспитанники учатся определять расположение предметов, направление их движения, длину, размер.

Следует упомянуть о логических приемах умственных действий в аспекте развития мышления дошкольников. К ним относятся сравнение, обобщение, анализ, синтез, классификация, сериация, аналогия и систематизация. Классификация, например, предполагает разделение множества на группы по какому-либо признаку (основанию). Основание может быть задано или не задано, что зависит от возраста ребенка. Если ребенок старшего возраста, то выполнение задания без указания основания потребует от него умения анализировать, сравнивать, обобщать. В дошкольном возрасте классификацию можно проводить по наименованию предметов, цвету, размеру, форме и другим признакам. Педагог только указывает количество групп, на которое необходимо разбить данное множество.

Синтез предполагает соединение различных признаков или элементов в целом, дополняет процесс анализа. Анализ осуществляется через синтез, синтез – через анализ. Могут быть использованы следующие задания: возьми красный шар; выбери круглый, но не мяч; возьми красный, но не мяч; возьми мяч, но не красный и др. Деятельность, которая формирует синтез у дошкольников, – это конструирование. Сначала дети воспроизводят объект с образцом по типу *делай, как я*, повторяя за педагогом весь процесс конструирования, затем делают это по памяти, далее самостоятельно воспроизводят способ построения (*сделай такой же*) и в итоге переходят на ступень творческого конструирования, используя разные мозаики, конструкторы, кубики, картинки, когда педагог выступает ненавязчивым помощником (Построй высокий дом; Построй гараж для машины и др.).

Сериация – построение упорядоченных возрастающих и убывающих рядов (матрешки, пирамидки, палочки) по размеру, длине, высоте, ширине. Если предметы однотипные, они располагаются по величине с указанием мерии величины (игрушки по росту); если предметы разного типа – по цвету [9].

В заданиях математического характера можно выделить упражнения, направленные на развитие компонентов интеллекта (мышление, внимание, память, воображение, восприятие), и упражнения, которые ориентированы на развитие характерных качеств математического мышления (гибкость, понимание причинно-следственных связей, пространственная подвижность, системность). Развитию словесной памяти способствует заучивание различных потешек, считалок, стихов; развитию образной памяти – игры «Чего не стало?», «Что изменилось?». Суть этих игр: на столе выстраивается небольшая сюжетная группа, ребенок должен запомнить ее. Затем педагог изменяет

1–2 детали, в то время как ребенок отворачивается. Задача ребенка – заметить, что изменилось. Развитие зрительного внимания связано с упражнениями «Что изменилось?», «Чего не стало?», «Чем отличаются?» (ребенку демонстрируется два предмета или их изображения, отличающиеся одним признаком: кот рыжий и кот серый; кукла большая и кукла маленькая; кукла в платье и кукла в переднике и т. д.). Развитию запоминания способствует игра «Расскажи про него»: педагог показывает ребенку предмет 5–10 секунд, затем ребенок по памяти его описывает или находит среди нескольких. Воображение поддается развитию при использовании таких специальных упражнений, как «На что это похоже?» (на какие предметы похожи геометрические фигуры, какие предметы треугольной, круглой, овальной формы ты знаешь), «Для чего это можно использовать?» (называется предмет – предлагаются варианты его использования) и др. Обучающие игры актуализируют скрытые интеллектуальные возможности детей, развивают их [7].

В дошкольных образовательных организациях создание системы психолого-педагогических условий интеллектуального развития воспитанников также предполагает соблюдение принципа возрастной адресности. Одно и то же содержание по теме используется для работы в разных возрастных группах с большим или меньшим наполнением, воспитатель подбирает методы, соответствующие возрастным особенностям. Материал для изучения формулируется на едином поле с учетом возрастных уточненных требований. Тематическое планирование подразумевает реализацию принципа циклического обучения, который рекомендует синхронно изучать выделенные темы практически на всех видах занятий, а также позволяет уточнить и расширить ЗУН детей по основным темам, изучая их на новом качественном уровне в каждом учебном году. Тема как сообщаемое знание о какой-либо сфере деятельности представлена в эмоционально-образной, а не абстрактно-логической форме. Предварительный подбор взрослым основных тем передают системность и культуросообразность образовательному процессу. Ребенок проживает тему в разных видах детской деятельности. Реализация темы в комплексе разных видов деятельности вынуждает взрослого к более свободной позиции – позиции партнера, а не учителя.

Кроме того, предметно-пространственная развивающая среда способна оказывать стимулирующее действие на развитие интеллекта дошкольников. Она оснащена большим количеством развивающих материалов (пособия, демонстрационный и раздаточный дидактический материал, дидактические, настольно-печатные игры, картотека опытов и экспериментов, развивающие игрушки, наборы для совершенствования сенсорики, аудиозаписи, иллюстрационный материал и др.) [7].

Результаты

Для решения эмпирических задач исследования были использованы цветной вариант теста «Прогрессивные матрицы Равена» [10] и тест Д. Векслера (WPPSI) для детей дошкольного возраста (4–6,5 лет) в адаптации М. Н. Ильиной [11]. В исследовании приняли участие

32 ребёнка в возрасте 5–6 лет, зачисленные в логопедические группы в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии.

Нами были проведены замеры и расчет показателей контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп (табл. 1–2). По результатам констатирующего эксперимента у детей с ТНР недостаточно сформированы вербальные психические функции, преобладают невербальные параметры. Интеллектуальное развитие характеризуется определенной спецификой, выражающейся в низкой продуктивности познавательных процессов, произвольной регуляции их протекания, сниженной способности к систематизированной, планомерной умственной деятельности.

Для выявления различий в средних значениях показателей в исследуемых группах испытуемых после первого замера был применен критерий Стьюдента для независимых выборок. Анализ результатов показал, что в исследуемых группах испытуемых до проведения формирующего эксперимента не выявлено статистически значимых различий в средних значениях показателей.

Анализируя данные, полученные по шкалам теста Д. Векслера, мы видим следующее: по шкале Осведомленность можем сказать, что общий объем знаний у дошкольников с ТНР снижен, познавательные процессы характеризуются произвольной направленностью, снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, отмечается недостаточность мышления. Показатели по шкале Понятливость свидетельствуют об отставании в развитии словесно-логического мышления, трудностях построения связных, логически обоснованных суждений, низком уровне умственной работоспособности. Результаты по шкале Арифметический субтест указывают на низкую концентрированность произвольного внимания и трудности оперирования числовым материалом. Показатели по шкалам Сходство и Словарный субтест тяготеют к низким значениям:

отмечается низкая степень абстрагирования, сниженные способности к классификации, сравнению и упорядочиванию, недоразвитие понятийного мышления, ограничение активного словарного запаса. Шкала Недостатки детали обнаруживает сохранные когнитивные способности при недостаточно развитом умении дифференцировать существенное от второстепенного в зрительных образах, низкий уровень наблюдательности, быструю истощаемость внимания. В целом дошкольники показали средние и тяготеющие к нижней границе нормы значения по ряду шкал.

Результаты исследования испытуемых по методике «Прогрессивные матрицы Равена» свидетельствуют о снижении концентрации, устойчивости, переключаемости внимания у дошкольников с ТНР, нарушении аналитико-синтетической деятельности, недостаточном развитии зрительно-пространственного восприятия, низкой умственной работоспособности, отставании в развитии наглядно-образного мышления, трудностях осуществления систематизированной, планомерной интеллектуальной деятельности, ее слабой регуляции.

Оптимизация интеллектуального развития дошкольников с ТНР становится возможной благодаря реализации специального комплексного характера психолого-педагогических условий, включающих развитие вербальных и невербальных характеристик интеллекта. Последовательный и комплексный характер работы позволит, с одной стороны, создавать условия для оптимизации интеллектуального развития детей дошкольного возраста с ТНР, а с другой – отслеживать динамику позитивных изменений параметров интеллектуального развития.

Для оценки действенности психолого-педагогических условий мы выделили компоненты интеллекта, развитие которых обеспечит оптимизацию интеллектуального развития дошкольников с ТНР: ощущения и восприятие, воображение и представления, мышление и речь –

Табл. 1. Описательные статистики показателей, рассчитанные по КГ по результатам констатирующего эксперимента

Tab. 1. Descriptive statistics of indicators obtained during the stating experiment (control group)

| Показатель | N | Среднее | Минимум | Максимум | Стандартное отклонение |
|---|----|---------|---------|----------|------------------------|
| Прогрессивные матрицы Равена | 16 | 17,25 | 11,00 | 26,00 | 4,12 |
| IQ (вербальные показатели) по Д. Векслеру | 16 | 78,69 | 65,00 | 100,00 | 11,35 |
| IQ (невербальные показатели) по Д. Векслеру | 16 | 92,25 | 72,00 | 118,00 | 14,66 |
| Общая оценка IQ по Д. Векслеру | 16 | 84,63 | 68,00 | 110,00 | 14,15 |

Табл. 2. Описательные статистики показателей, рассчитанные по ЭГ по результатам констатирующего эксперимента

Tab. 2. Descriptive statistics of indicators obtained during the stating experiment (experimental group)

| Показатель | N | Среднее | Минимум | Максимум | Стандартное отклонение |
|---|----|---------|---------|----------|------------------------|
| Прогрессивные матрицы Равена | 16 | 16,38 | 10,00 | 25,00 | 4,11 |
| IQ (вербальные показатели) по Д. Векслеру | 16 | 76,38 | 65,00 | 100,00 | 11,31 |
| IQ (невербальные показатели) по Д. Векслеру | 16 | 88,75 | 72,00 | 118,00 | 14,86 |
| Общая оценка IQ по Д. Векслеру | 16 | 81,38 | 68,00 | 110,00 | 14,17 |

и разработали Программу развития интеллекта детей старшего дошкольного возраста с ТНР (с использованием дидактических игр). Данная программа предназначена для психокоррекционной работы, которая направлена на оптимизацию интеллектуального развития дошкольников с ТНР [2]. Цель программы – интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста с использованием дидактических игр. Задачи:

1. Обучающие:

- a) обучать выполнению упражнений и заданий по образцу;
- b) способствовать освоению дошкольниками навыков построения простых алгоритмов и моделей при обучении грамоте, счету и т. д.;
- c) выполнять задания в соответствии с инструкцией и поставленной целью, доводить начатое до конца;
- d) обогащать представления детей об окружающем мире, расширять их практический опыт.

2. Развивающие:

- a) развивать мышление, память, внимание, воображение, восприятие;
- b) развивать мелкую моторику рук, стимулируя интеллектуальное и общее речевое развитие;
- c) развивать связную речь дошкольников.

3. Воспитательные:

- a) воспитывать стремление к сотрудничеству, согласованному взаимодействию, самостоятельности;
- b) воспитывать навыки контроля и анализа игровой и учебной деятельности;
- c) воспитывать интерес к занятиям.

Срок реализации программы – 34 недели. Организованная образовательная деятельность (ООД) по речевому

развитию, согласно сетке ООД на неделю, проводится 4 раза в неделю, ООД по формированию элементарных математических представлений – 2 раза в неделю. Организация предполагает включение игр, направленных на развитие внимания, памяти, общелогических умений, воображения и восприятия длительностью 10–20 минут.

Прогнозируемые результаты: динамика вербальных и невербальных функций, снижение уровня дефицита невербальных возможностей, повышение уровня продуктивности учебной деятельности, улучшение показателей устойчивости и переключаемости произвольного внимания, различных видов восприятия, динамика развития творческого воображения и представлений дошкольников с ТНР. Эффективность оценивается с помощью анализа результатов диагностики, наблюдения за дошкольниками.

В Программу включены разделы (65 ч 10 мин): Развитие ощущений и восприятия (17 ч), Развитие воображения и представлений (19 ч 50 мин), Развитие мышления и речи (28 ч 20 мин). По каждому из них в ООД вводятся дидактические игры, способствующие интеллектуальному развитию дошкольников, которые проводятся в соответствии с лексическими темами. Описывается ежемесячное и недельное включение игр (табл. 3) [12].

После реализации комплекса психолого-педагогических условий, направленных на оптимизацию интеллектуального развития детей дошкольного возраста с ТНР, наблюдается тенденция развития компонентов интеллекта. Внимание становится устойчивым, совершенствуется произвольная память, чувственный опыт ребенка обогащается и закрепляется в слове, формируется и закрепляется способность анализировать свойства предметов, сравнивать

Табл. 3. Игры и упражнения, вводимые в сентябре

Tab. 3. Games and exercises introduced in September

| Период | Лексическая тема | Перечень игр и упражнений | | |
|-------------|--|---|--|---|
| | | Развитие ощущений и восприятия | Развитие воображения и представлений | Развитие мышления и речи |
| 16.09–20.09 | Осень. Периоды осени. Осенние месяцы. Деревья осенью | «Волшебный мешочек», «На что похожа фигура?», «Первый звук», «Назови признак» | «Волшебный мешочек», «Состав предложения по схемам», «Счётные палочки», «Состав схему предложения», «Сосчитай и подбери цифру», «Зачем и почему?», «Зрительный диктант», «Больше – меньше» | «Состав предложения по схемам», «Четвертый лишний», «Зачем и почему?», «Счётные палочки», «На что похожа фигура?» |
| 23.09–27.09 | Овощи. Труд взрослых на полях и в огородах | «Узнай предмет», «Первый звук», «Откуда кусочек?», «Слова-наоборот», «Цвета», «На что похожа фигура?» | «Чья тень», «Состав схему предложения», «Один – много», «Зачем и почему?», «Больше – меньше – равно», загадки | «Четвертый лишний», «Откуда кусочек?», «Зачем и почему?», «Слова-наоборот», «Один – много», «На что похожа фигура?», «Воспроизведи последовательность», ребусы, загадки |

их, обобщать, обогащается перцептивная деятельность, формируются эталонные представления, активизируются творческие способности и др. [13].

Критерий Стьюдента показал, что в группах испытуемых существуют статистически значимые различия в средних значениях показателей, при $p=0,001$ (табл. 4). В экспериментальной группе выше уровень развития познавательных процессов, вербальных и невербальных компонентов интеллекта.

Табл. 4. Сравнение средних значений показателей в исследуемых группах с помощью критерия Стьюдента по результатам формирующего эксперимента

Tab. 4. Comparison of average values of indicators in both groups using the Student's t-test based on the results of the formative experiment

| Показатель | КГ | ЭГ | t |
|---|--------|--------|--------|
| Прогрессивные матрицы Равена | 22,81 | 27,94 | -12,14 |
| IQ (вербальные показатели) по Д. Векслеру | 89,63 | 111,56 | -7,83 |
| IQ (невербальные показатели) по Д. Векслеру | 104,88 | 124,75 | -8,34 |
| Общая оценка IQ по Д. Векслеру | 97,44 | 119,94 | -8,34 |

В соответствии с нашими предположениями, что комплекс психолого-педагогических условий обеспечит оптимизацию интеллектуального развития дошкольников с ТНР, в результате проведения контрольного исследования установлено, что в ЭГ произошли значимые изменения в развитии вербальных и невербальных характеристик интеллекта, при $p=0,001$ (табл. 5).

Действенность психолого-педагогических условий, обеспечивающих позитивные изменения параметров

интеллектуального развития, подтверждается отсутствием статистически значимых различий между КГ и ЭГ по результатам констатирующего эксперимента ($p \geq 0,05$) и наличием статистически значимых различий в КГ и ЭГ при проведении формирующего эксперимента.

Табл. 5. Сравнение средних значений показателей в ЭГ после двух замеров

Tab. 5. Comparison of average values of indicators in the experimental group after two measurements

| Показатель | 1-й замер | 2-й замер | t |
|---|-----------|-----------|--------|
| Прогрессивные матрицы Равена | 16,38 | 27,9375 | -13,35 |
| IQ (вербальные показатели) по Д. Векслеру | 76,38 | 111,5625 | -10,37 |
| IQ (невербальные показатели) по Д. Векслеру | 88,75 | 124,7500 | -10,73 |
| Общая оценка IQ по Д. Векслеру | 81,38 | 119,9375 | -11,43 |

Заключение

В процессе экспериментальной работы была изучена динамика формирования компонентов интеллекта детей дошкольного возраста с ТНР в процессе реализации психолого-педагогических условий интеллектуального развития. В ходе исследования установлено, что изменения, произошедшие в ЭГ, обусловлены участием дошкольников в программе, обеспечивающей создание психолого-педагогических условий развития интеллекта. Таким образом, систематическое проведение занятий, направленных на развитие ощущений и восприятия, воображения и представлений, мышления и речи, способствуют интеллектуальному развитию детей с ТНР.

Литература

1. Волкова Л. С., Лалаева Р. И., Мастюкова Е. М. Логопедия. М.: ВЛАДОС, 1998. 675 с.
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
3. Собонович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). М.: Классик Стиль, 2003. 160 с.
4. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
5. Влодарчик Р. А., Лубочников П. Г., Нургалеев В. С. Интеллект как полинаучная категория // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 359–368.
6. Борякова Н. Ю., Соболева А. В., Ткачева В. В. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников. М.: Гном-Пресс, 1999. 64 с.
7. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Н. И. Поддьякова, Ф. А. Сохина. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
8. От рождения до школы: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 329 с.
9. Тукеева Г. Е. О формировании пространственно-образного мышления // Вопросы науки и образования. 2019. № 5. С. 175–186.
10. Богоявленская Д. Б., Жукова Е. С., Низовцова А. Н. О возможностях и ограничениях тестов интеллекта // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 61–71.

11. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006. 365 с.
12. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1991. 191 с.
13. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.

Psychological and Pedagogical Conditions of Intellectual Development in Preschoolers with Severe Speech Disorders

Elena V. Chipil^{a, @}; Tatiana V. Shamovskaya^a

^a Kemerovo State University, 6, Krasnaya St., Kemerovo, Russia, 650000

[@] kan-tatyana@mail.ru

Received 06.12.2019. Accepted 27.12.2019.

Abstract: The research featured peculiarities of the intellectual development of children with severe speech disorders. A set of experiments showed that such children have systemic underdevelopment of verbal and non-verbal functions. The empirical part of the research was based on two methods: a color version of Raven's Advanced Progressive Matrices Test and Wechsler's Pre-School & Primary Scale of Intelligence in M. N. Ilyina's adaptation. The data were analyzed with the help of statistical methods. The article focuses on the system of psychological and pedagogical conditions of the intellectual development of preschoolers in the conditions of preschool educational organizations. The authors consider the sensory education as the basis of intellectual development aimed primarily at the development of feelings and perceptions. The content of the intellectual education includes speech development, development of elementary mathematical concepts, and productive activities (construction, modeling, drawing, application), which are considered as significant aspects of intellectual education. The authors compiled, tested, and evaluated a program of intellectual development of senior preschool children with severe speech disorders. The program was based on didactic games.

Keywords: children with severe speech disorders, preschool child, development of intelligence in preschool age, sensory education, preschool education, organized educational activity, didactic games

For citation: Chipil E. V., Shamovskaya T. V. Psychological and Pedagogical Conditions of Intellectual Development in Preschoolers with Severe Speech Disorders. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 341–347. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-341-347>

References

1. Volkova L. S., Lalaeva R. I., Mastiukova E. M. *Speech Therapy*. Moscow: VLADOS, 1998. 675. (In Russ.)
2. Piaget J. *The psychology of intelligence*. St. Petersburg: Piter, 2003, 192. (In Russ.)
3. Sobotovich E. F. Speech underdevelopment in children and ways of its correction. *Children with intellectual disabilities and motor alalia*. Moscow: Klassiks Stil, 2003, 160. (In Russ.)
4. *The development of thinking and mental education of preschoolers*, eds. Poddiakov N. N., Govorkova A. F. Moscow: Pedagogika, 1985, 200. (In Russ.)
5. Vlodarchik R. A., Lubochnikov P. G., Nurgaleev V. S. Intelligence as a semi-scientific category. *Siberian Pedagogical Journal*, 2007, (11): 359–368. (In Russ.)
6. Boriakova N. Yu., Soboleva A. V., Tkacheva V. V. *Workshop on the development of mental activity in preschool children*. Moscow: Gnom-Press, 1999, 64. (In Russ.)
7. *Mental education of preschool children*, eds. Poddiakov N. I., Sokhin F. A. Moscow: Prosveshchenie, 1998, 190. (In Russ.)
8. *From birth to school. Sample general educational program for preschool education*, eds. Veraksa N. E., Komarova T. S., Vasileva M. A. Moscow: Mozaika-Sintez, 2012, 329. (In Russ.)
9. Tukeeva G. E. About the formation of spatial-shaped thinking. *Voprosy nauki i obrazovaniia*, 2019, (5): 175–186. (In Russ.)
10. Bogoyavlenskaya D. B., Zhukova E. S., Nizovtsova A. N. On the Capabilities and Limitations of the Intelligence Tests. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 2017, (4): 61–71. (In Russ.)
11. Ilyina M. N. *Psychological research of intelligence in children*. St. Petersburg: Piter, 2006, 365. (In Russ.)
12. Kataeva A. A., Strebeleva E. A. *Didactic games and exercises in teaching mentally retarded preschoolers*. Moscow: Prosveshchenie, 1991, 191. (In Russ.)
13. Vygotsky L. S. *The development of higher mental function*. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk, 1960, 500. (In Russ.)

Соотношение концептов *информация* и *отражение*: коллизии и пути их разрешения

Александр В. Думов^{а, @}; Вячеслав И. Кудашов^а; Дмитрий В. Личаргин^а

^а Сибирский федеральный университет, 660041, Россия, г. Красноярск, пр. Свободный, 79

@avdumov@inbox.ru

Поступила в редакцию 21.11.2019. Принята к печати 13.12.2019.

Аннотация: Проблематика философской и общенаучной концептуализации понятия *информация* рассматривается в статье на основе терминологических и понятийных коллизий, возникших в диалектико-материалистических концепциях информации. Демонстрируется влияние специфики интериоризации понятия *информация* в контекст отечественных философских исследований на практику использования и интерпретации данного понятия, на осмысление его онтологического и теоретико-познавательного статуса. Показано, что разработанный в рамках диалектико-материалистической мысли концепт *отражение* имеет существенное значение в качестве эпистемической метафоры, необходимой для иллюстрации ряда аспектов взаимодействия и взаимовлияния систем, вовлеченных в информационные процессы. В то же время явным становится ограниченный характер концепта *отражение*, невозможность построения контекста философского осмысления информации лишь на его основании ввиду существования ряда семантических инвариантов понятия *информация*, не охватываемых им. Коллизии, возникшие при осмыслении соотношения рассматриваемых концептов в исследованиях представителей атрибутивной и функциональной концепций, свидетельствуют о необходимости синтеза сложностного подхода к осмыслению феномена информации, имеющего интегративный характер для существующих концепций информации ввиду плюралистичности и открытости поля исследовательской коммуникации. Авторами предложена гипотеза, что экспликация семантических инвариантов понятия *информация* имеет фундаментальное значение для формирования диалогической среды междисциплинарного взаимодействия. Исследуются перспективы применения сложностного подхода (*complexity science*, методология «сложного мышления» Э. Морена) для философского осмысления информации, понимания сущности феномена информации и преодоления коллизий, возникающих в процессе концептуализации информации как философского и общенаучного понятия.

Ключевые слова: сложность, метафора, семантический инвариант, интерпретация, значение, комплекситивизм

Для цитирования: Думов А. В., Кудашов В. И., Личаргин Д. В. Соотношение концептов *информация* и *отражение*: коллизии и пути их разрешения // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 348–354. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-348-354>

Введение

Для понятийно-категориального аппарата философии диалектического материализма категория отражения имеет фундаментальное, образующее значение. Несмотря на то, что создание категории отражения и обоснование необходимости ее использования в философских исследованиях приписывается В. И. Ленину, ее роль детерминирована не только идеологически: категория отражения способствовала формированию советской философской теории в последовательно материалистическом ключе. Введение отражения в качестве имманентного свойства материи, сопряженного с ее движением, позволяет сохранить связь представлений о бытии и познании, развить положение о единстве материального мира и законов его развития, не исключая существования множества организационных уровней существования материи. Каждая отражающая и отражаемая вещь материального мира в сущности своей содержит «природу природного целого» [1].

Представления об отражении как об имманентном свойстве материи позволяют развивать философские

исследования проблематики наук об информации и кибернетических наук на основании теории отражения. Значительный вклад в развитие данной сферы философского знания внесен А. Д. Урсолом [2], В. С. Тюхтинем [3], Д. И. Дубровским [4], И. Земаном [5] и рядом других авторов. Однако, несмотря на единство теоретических оснований, в отечественной философии информации возникает противоречие, не только определившее стратегии развития философских исследований информации в XX в., но и оказывающее существенное влияние на современное состояние этой отрасли философии.

Речь идет о конфликте интерпретаций феномена информации, сопряженном с выделением двух противоположающихся концепций, впоследствии названных атрибутивной и функциональной. Сторонниками атрибутивной концепции информации понимается как всеобщее свойство материи [6], тогда как в рамках функционального подхода информацией называют особую форму связи, присутствующую лишь в системах со специфической организацией. В качестве организационных особенностей функционалистами

отмечается организационная сложность систем, вовлеченных в информационные процессы [3].

Основной проблемой настоящего исследования является неопределенность категориальных границ и объема терминов *информация* и *отражение* в системе диалектико-материалистической философии информации. Причиной для возникновения противоречий относительно определения феномена информации, получившего выражение в возникновении функциональной и атрибутивной концепций, на наш взгляд, является существование терминологической коллизии между определениями изучаемых понятий. Поскольку она не получила разрешения в теории отражения, она привела к возникновению семантической неопределенности, негативно отразившейся на развитии философских исследований информации. Противоборство, существующее между представителями атрибутивного и функционального подходов, рассматривается нами как негативное: его отрицательный эффект для развития философии информации связан с утратой представления о сложном единстве феномена информации, позволяющем говорить о его предельном значении.

Материалы и методы

В философских исследованиях информации существует множество подходов, из которых наиболее известными в отечественной философской мысли являются атрибутивная и функциональная концепции. В их основе находятся взаимосвязанные онтологические и гносеологические принципы теории отражения. Для выявления аспектов коллизионного характера соотношения концептов *отражение* и *информация* использован компаративный анализ положений данных исследовательских направлений в отечественной философии информации. Значительной составляющей исследования является рассмотрение критических исследований, посвященных осмыслению проблематики понимания информации, ее значения. Можно выделить два типа критических исследований, используемых в настоящем рассмотрении: работы первого типа направлены на критику собственно диалектико-материалистических представлений об информации (П. Киршенманн), работы второго типа имеют своей целью продемонстрировать ограниченность локальных определений информации, предлагаемых в математических, кибернетических и других частнонаучных исследованиях (Э. Морен, Г. Бейтсон).

Разрешение терминологических коллизий, существующих в соотношении концептов *отражение* и *информация*, предполагается возможным при использовании концептуального анализа, направленного на выявление и экспликацию семантических инвариантов понятия информации. Анализируются фундаментальные аспекты значения понятия информации в философском и общенаучном контексте, выявляются предпосылки для возникновения тех или иных интерпретационных стратегий. Структурированное таким образом осмысление взаимосвязи концептов позволяет продемонстрировать объясняющую функцию термина *отражение* в его применении к описанию информационных

процессов. Показано, что метафора отражения при ее адекватном осмыслении и учете семантических ограничений может использоваться в качестве эффективного средства эпистемического доступа, но сам концепт отражения не может быть единственным фундаментальным основанием для понимания и интерпретации осуществления информационных процессов.

Результаты

Противоречия, существующие в понятийно-категориальном аппарате отечественной философии информации, развивавшейся на основе принципов диалектического материализма, имеют двойственный характер. Следует отметить, что они вызваны отсутствием консенсуса в вопросе о природе возникновения информации. И функциональному, и атрибутивному подходу свойственен путь определения информации через понятие разнообразия, различия. Необходимость глубокого философского анализа взаимосвязи понятий *информация* и *разнообразие* справедливо выделяется А. Д. Урсулом как условие создания формулировки общего понятия информации [7].

В рассмотрении данного терминологического парадокса отечественной философии информации необходимо учитывать то обстоятельство, что концепт информации попадает в сферу интереса философии как научное понятие, возникшее в математических и кибернетических исследованиях. Наиболее ранним примером рассмотрения понятия информации в свете осмысления философских проблем кибернетической науки является статья «Основные черты кибернетики» (1955) С. Л. Соболева, А. И. Китова и А. А. Ляпунова. Информация рассматривается авторами как сведения о результатах каких-либо событий, которые заранее не были известны [8]. Данное определение можно признать отправной точкой для рассмотрения связи понятий *информация* и *разнообразие*, т. к. оно акцентирует внимание на наиболее общем критерии различия для информируемой системы – известности / неизвестности, имеющей онтологический характер и иллюстрирующей вовлеченность либо отсутствие чего-либо в жизненном мире системы.

Не менее важным аспектом содержания определения информации, предложенным в [8], является указание на ее процессуальный характер. В частности, авторами отмечается не только зависимость характера информации от информирующего воздействия, а также особенностей взаимодействующих систем (в том числе претерпеваемых ими в процессе взаимодействия изменений), но и связь информации со временем, заданность сведений в виде временной последовательности. Можно обратить внимание на то, что под информацией авторами одновременно понимаются и дискретно рассматриваемые сведения о результатах событий, и континуум процесса трансляции и трансформации этих сведений. Данное обстоятельство может быть рассмотрено в качестве предпосылки возникновения противоречия между атрибутивным и функциональным пониманием информации, поскольку порождает возможность возникновения конфликта дефиниций,

полученных посредством привлечения таких фундаментальных для диалектико-материалистической философии понятий и категорий, как *отражение, движение, разнообразие*.

Общая характеристика информации, данная А. Д. Урсулом, полагает информацию в качестве существенной связи отражения и разнообразия [6]. Но оттого, что материальные системы имеют различные уровни организации, представляется возможность говорить как о различных уровнях отражательного взаимодействия, так и о различной степени отражения разнообразия, о содержательных различиях отражательных процессов. Так как отражение представляет собой процесс, осуществление которого зависит как от свойств отражаемого, так и от характеристик отражающей системы, оно с необходимостью будет детерминировано их особенностями. Более того, на данном этапе возникает еще одна трудность в понимании взаимосвязи категории отражения и понятия информации, к рассмотрению которой следует вернуться далее: отражение может рассматриваться и как процесс, и как результат, в чем проявляется относительная независимость отражения от отражаемого [9].

Представление о существовании разнообразия организационных форм и уровней материальных систем и, соответственно, различных уровней осуществления отражательных процессов позволяет сторонникам атрибутивной концепции сделать вывод об информации как всеобщем свойстве материи. Тем не менее роль информации в различных формах движения материи не является одинаковой: согласно А. Д. Урсулу, использование отражения и разнообразия возможно начиная с простейших форм жизни [6]. Процессуальный характер информации проявляется в бытии самоорганизующихся адаптивных систем. В то же время признается существование информации в потенциальной форме как разнообразия, отражение которого является возможным. Информация, существующая в неживой природе, является потенциальной и потому, что она не обладает ценностью и смыслом – параметрами, присущими информационным процессам в высокоорганизованных системах [6]. Следуя положению о зависимости отражательных процессов от характера отражающих и отражаемых систем, сторонники атрибутивной концепции полагают существование информации как потенциально отражаемого разнообразия необходимым и вне сложных самоорганизующихся систем.

Атрибутивный подход к интерпретации понятия информации не формирует единого представления об этом феномене, легитимируя ее существование в неживой природе посредством введения в рассмотрение потенциальной информации, своеобразного материала для осуществления информационных процессов. На данном пути рассмотрения неясным становится соотношение понятий разнообразия и информации, т. к. процессуальные аспекты информации в потенциальном состоянии не проявляются, выявление разнообразия, различий не осуществляется ввиду отсутствия активного отражательного действия, являющегося условием существования информационных процессов как процессов развития и становления самоорганизующихся систем. Применительно к рассмотрению объектов, процессов

и явлений неживой природы понятие информации может использоваться для изучения сложности, упорядоченности, структуры [7]. Но изучение данных феноменов и свойств связано с анализом объективно существующего разнообразия мира. Информирование и отражение разнообразия, таким образом, отождествляются атрибутивной концепцией. Частично в данном случае наблюдается и отождествление информации с разнообразием.

Функциональная теория информации преодолевает парадоксы, возникающие при рассмотрении концепта потенциальной информации за счет четкого ограничения сферы осуществления информационных процессов. Информационные процессы протекают только в условиях самоорганизующихся систем. Сам термин *информация* понимается как содержание отражения самоорганизующейся системой некоторого объекта, которое несет в себе ценностное отношение и выступает как фактор управления [4]. Необходимость в существовании представления о потенциальной информации снимается признанием невозможности онтологизации информации вне циклической связи человеческого осмысления мира и предметно-практической деятельности, вне деятельного человеческого сознания. Функциональный подход интерпретирует информацию как действие отражения на аппарат управления самоорганизующейся системы и, следовательно, на поведение самой системы [10].

Наблюдающееся возрождение кибернетического значения понятия информации, осуществляемое сторонниками функционального подхода, сопутствует широкому пониманию управления. Управление интерпретируется как совершенствование и приспособление сложноорганизованной системы к условиям среды [10]. Информация существует в виде распределенных и опредмечиваемых сведений о распознаваемом разнообразии, извлекаемых самоорганизующейся системой из окружающей среды и привносимых в нее и, однако, всегда материально воплощенных. Не во всех формах своего существования информация отличается субъективной представленностью, но всегда существует лишь в процессах управления, реализуемых в аппарате системы [4].

Несмотря на преодоление трудностей, возникающих при рассмотрении вопроса о существовании информации в неживой природе, сторонникам функционального подхода так и не удается выявить онтологическую специфику процесса информации. Управление, в котором информация, понимаемая как сведение, обретает смысл и ценность, рассматривается данной концепцией как проявление активного отражения [10]. Процессы информирования сводятся к процессам отражения, и понятие информации рассматривается в качестве особого содержания актов деятельного сознания, основанием для которого становится объективно существующее разнообразие, представляющее в существующих в среде жизнедеятельности системы различиях. Дефиниция *отраженное разнообразие* сохраняет свою актуальность и в рамках функционального подхода, но с учетом специфики отражающих систем. Информация становится лишь компонентом отражательных процессов,

не имеющим права на автономное существование, т. к. информационные процессы не обладают онтологической самостоятельностью. Исследователи теории отражения утверждают, что основные кибернетические (здесь термин *кибернетический* понимается достаточно широко) процессы (связи и управления) – это вместе с тем и процессы отражения различной степени активности [9]. Информационные процессы понимаются как одна из разновидностей отражательных процессов.

Использование категории отражения в исследованиях информации приводит к ситуации семантического замещения: концепт отражения, иллюстрирующий явленность вещей мира друг другу в их формирующем взаимодействии, замещает собой процессуальную составляющую концепта информации. В результате возникает основание для постановки вопроса о фундаментальном характере самой категории отражения по отношению к понятию информации. Так, Т. Д. Павловым в одной из работ утверждается, что на теоретическом уровне отождествить информационные и отражательные процессы можно, но практически доказать правомерность данного отождествления – невозможно [11]. Следует обратить внимание на то, что интерпретация феномена информации с помощью теории отражения, с одной стороны, позволяет эксплицировать семантический инвариант информации как собственно процесса взаимодействия, с другой стороны – создает возможность для теоретического отчуждения свойства процессуальности от феномена информации, перенося исследовательское внимание на содержательные свойства реализации информации в пространстве отражательных процессов.

В парадигме теории отражения под информацией могут пониматься специфические отражательные процессы, либо особое содержание данных процессов. Но в чем же состоит их особенность? Что становится основанием для невозможности открытого отождествления отражения и информации? Здесь проявляется значение второго семантического инварианта рассматриваемого понятия: информация – это важнейший компонент адаптационных процессов и необходимое условие для таких явлений жизни систем, как изменчивость и ориентация в пространстве существования. Способность отражения понимается более широко, как сама возможность воспроизведения свойств иных образований [9]. С одной стороны, информация может быть понята как процесс извлечения особого содержания, имеющего адаптационное значение для системы, с другой – она может быть отождествлена с этим содержанием. Пути их отождествления, впервые предложенному Н. Винером [12], де-факто следуют сторонники функционального направления, говоря об информации как об особом содержании взаимодействий системы с другими образованиями [4; 10]. Но подобная стратегия интерпретации напрямую ведет к отождествлению информации и данных, процесса и содержания, и потому возможность ее некритического принятия вызывает сомнения.

Особенность информационного процесса, понимаемую через анализ информационного содержания Н. Винером и функциональным направлением в интерпретации сущности

феномена информации, Л. Н. Бриллюэн иллюстрирует с помощью привлечения физического понятия энтропии. Информация рассматривается им как «отрицательный вклад» в энтропию [13]. Положительной стороной подхода Л. Н. Бриллюэна является рассмотрение информации в терминах отношений, способствующее фиксации процессуального характера информационных феноменов (само понятие энтропии определяется через представление о мере упорядоченности / хаотизации, фундаментальные, онтологически значимые формы реализации отношений). При этом представляется возможность говорить об ограниченности физических понятий для описания и исследования феномена информации во всех аспектах его осуществления.

Говоря о процессуальном характере информации, о необходимости рассмотрения таковой в терминах отношений, нельзя не упомянуть опыт философского исследования информации, осуществленный Г. Бейтсоном. Утверждая, что живые существа могут постигать только событийное и подверженное изменению, движению во времени (ввиду биологических и физических особенностей самих систем, имманентно присущих организации живого), Г. Бейтсон понимает информацию как «небезразличное различие», как значимый акт различения [14]. Это определение эксплицирует следующий семантический инвариант информации – формирующее различие, конструктивное различие. Информация понимается как процесс явления становления мира становящимся в нем системам, как их диалогическое взаимоконструирование. Несмотря на присущий теории акцент на рассмотрении информации в живых системах, Г. Бейтсона нельзя упрекнуть в функционализме: различие понимается им как предельное отношение мира и системы, а не ограничивается в качестве функции самой системы.

По замечанию П. П. Киршенманна, большое количество возможных концепций информации послужило источником для возникновения множества препятствий на пути развития теоретического знания в сфере ее исследования [15]. Более того, осуществленное нами рассмотрение позволяет убедиться, что теоретические коллизии возникают даже в рамках конкретных подходов к осмыслению и концепций информации. Возникает необходимость в комплексном подходе к пониманию и исследованию информации, преодолевающим дисциплинарные и парадигмальные границы. Перспективным и воодушевляющим в контексте данной проблематики является философско-методологическое направление, обращенное к проблематике познания сложности. Это направление в философской и научной мысли зарубежными исследователями именуется философией сложности, наукой сложности (*complexity science*); также используется наименование *комплекситивизм* [16]. Наименование *наука сложности* не следует понимать в сциентистском ключе потому, что данное явление представляет собой коммуникативное поле межпарадигмального и междотраслевого взаимодействия, сферу анализа эпистемологических и общенаучных проблем исследования сложности и сложности, а также выработки общеметодологических принципов,

но никак не автономную научную дисциплину с имманентно присущими ей теоретико-методологическими принципами.

Одним из базовых принципов философии сложности является ее плюралистичность. В ней проявляется связь онтологической и эпистемологической направленности в исследовании сложности, что отмечается также и Б. Николеску, пишущим о необходимости признания существования различных уровней природной и социальной реальности, а также различных форм и направлений их постижения [17]. Э. Мореном осуществлен опыт создания философской концепции информации с учетом ее онтогносеологической плюральности. Переход к информации, «мыслимой сложно», представляет собой развитие от совокупности дефиниций информации и информационных явлений, осуществляемых в системах, различных по организационному уровню, к рефлексивному осмыслению связи данных дефиниций, к анализу развития понятия, к формированию знания о жизни идей и концептов. Сложность информации и трудность ее гипостазирования, обособления от среды ее реализации взаимосвязаны между собой, и это позволяет Э. Морену определить понятие информации как «физическое понятие, которое не обладает существованием вне жизни и которое развертывается только в антропосоциальной сфере и посредством этой сферы» [18, с. 432]. Философское определение информации, предлагаемое Э. Мореном, есть не что иное, как образ реализации понятия, в которой постигается сущность феномена информации.

Комплексный анализ понятия, осуществляемый Э. Мореном, основан на выявлении тех семантических инвариантов, которые имеют ключевое значение для использования понятия. Сложностный подход не предполагает элиминацию и преднамеренное избежание противоречий и коллизий, но напротив, предполагает развитие концептов в их многообразном взаимодействии. Конфликт интерпретаций для комплекситивизма приобретает конструктивное значение, поскольку противоречие также является необходимым аспектом диалога. В данном контексте возможно заключить о креативном значении коллизий, возникших во взаимодействии концептов *информация* и *отражение*: они позволяют не только показать контекстуальную ограниченность отражательных концепций для исследования феномена информации, но и указать на возможности и траектории дальнейшего развития концепции отражения (в частности, как теоретико-познавательной метафоры) в сфере формирования философских и общенаучных представлений об информации.

Заключение

Осуществленное и описанное исследование терминологических коллизий и смысловых противоречий, существующих в контексте философских концепций информации, созданных на основании теории отражения, позволяет сделать вывод об ограниченности данной теории для концептуализации информации в рамках философского знания. Концепт отражения иллюстрирует один из ключевых

семантических инвариантов понятия информации, не игнорируя, но иерархически подчиняя ему при этом иные, соотнося их с явлением отражения как основанием для онтологических предпосылок их существования. В то же время концепт отражения как процесса формирования посредством взаимовлияния иллюстрирует одну из важнейших сторон информации, ввиду этого говорить о совершенной несостоятельности стратегий философского осмысления информации посредством использования категории отражения не представляется возможным. Концепт отражения может использоваться в интегративных исследованиях информации с учетом его сильных и слабых сторон в решении определенных теоретических задач. Причина значимости исследований информации ясным образом формулируется А. П. Сухановым, отмечающим, что феномен информации стоит у самых истоков явлений развития [19]. Необходимость развития и совершенствования философского знания об информации видит и Л. Флориди, утверждающий за философией информации статус первой философии нашего времени [20].

Предложенный метод выявления семантических инвариантов для осмысления предельных оснований феномена информации и формирования представления о его статусе в контексте развития философского и общенаучного знания может быть использован как средство организации сферы трансдисциплинарного исследования, т. к. позволяет осмыслить феномен диалогически: семантический инвариант имеет исходный характер для межпарадигмального и междисциплинарного взаимодействия, потому что является первоначальным смыслопорождающим источником для возникновения различных направлений развития исследовательской мысли. В контексте осмысления феномена информации данные инварианты можно для удобства классифицировать как физические, биологические и социально-антропологические, выражающие различные аспекты бытия информации. Данное разделение является условным: статус инвариантности реализуется и подтверждается лишь во взаимодействии концептов, в выявлении общего, предельного значения смыслового ракурса понятия информации. В исследовании проиллюстрированы лишь некоторые из основных семантических инвариантов понятия информации, на примере которых осуществляется рассмотрение предлагаемых методологических средств исследования, теоретического значения самих инвариантов для философской и общенаучной концептуализации информации.

Перспективный характер использования принципов и положений философии сложности (комплекситивизма) в исследованиях информации обусловлен тем, что они, с одной стороны, необходимы для интериоризации, развития и сохранения представлений об онтологической плюральности информации, что имеет значение для борьбы с теоретической ограниченностью и негативными практическими следствиями последней. С другой стороны, их необходимость обусловлена задачами формирования трансдисциплинарных сред исследования информации,

развития их как сред диалогического взаимодействия исследователей различных направлений, способствующих формированию представлений о единстве мира в его многообразии, реализации гносеологической плюральности. Преимуществом комплекситивизма является его интегративный потенциал: концепт сложности представляет собой напоминание о единстве проблемного поля философии и вечности философских вопросов, несмотря на постнеклассическую тенденцию развития множественных направлений

философской мысли, зачастую оспаривающих право иных направлений на существование в статусе философских. Формирование комплексной концепции информации, таким образом, имеет положительный эффект для развития современных научных дисциплин, в сфере интересов которых – реализация информационных процессов (технические отрасли научного знания, когнитивные исследования, науки о коммуникации и языке, *computer science*).

Литература

1. Павлов Т. Д. Теория отражения. М.-Л.: Соцэкгиз, 1936. 292 с.
2. Урсул А. Д. Информация. М.: Наука, 1971. 293 с.
3. Тюхтин В. С. Отражение, системы, кибернетика. М.: Наука, 1972. 256 с.
4. Дубровский Д. И. Проблема идеального. М.: Мысль, 1983. 230 с.
5. Земан И. Познание и информация. М.: Прогресс, 1966. 253 с.
6. Урсул А. Д. Информация и мышление. М.: Знание, 1970. 50 с.
7. Урсул А. Д. Отражение и информация. М.: Мысль, 1973. 231 с.
8. Болеов С. Л., Китов А. И., Ляпунов А. А. Основные черты кибернетики // Вопросы философии. 1955. № 4. С. 136–148.
9. Ленинская теория отражения и современная наука. Кн. 1: Отражение, познание, логика / гл. ред. Т. Д. Павлов. София: Наука и искусство, 1973. 526 с.
10. Украинцев Б. С. Информация и отражение // Вопросы философии. 1963. № 2. С. 26–38.
11. Павлов Т. Д. Информация, отражение, творчество. М.: Прогресс, 1967. 102 с.
12. Винер Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине / пер. с англ. Г. Н. Поварова. М.: Сов. радио, 1968. 325 с.
13. Бриллюэн Л. Н. Научная неопределенность и информация / пер. с англ. Т. А. Кузнецовой; под ред. И. В. Кузнецова. М.: КомКнига: URSS, 2006. 272 с.
14. Бейтсон Г. Разум и природа: Неизбежное единство / пер. с англ. Д. Я. Федотова. М.: URSS: Либроком, 2016. 256 с.
15. Kirschenmann P. P. Information and Reflection. N. Y.: D. Reidel Publishing Company, 1970. 225 p.
16. Complex Dynamical Systems in Education / eds. M. Koopmans, D. Stamovlasis. Springer (Switzerland), 2016. 412 p.
17. Nicolescu V. Methodology of transdisciplinarity – levels of reality, logic of the included middle and complexity // Transdisciplinary Journal of Engineering & Science. 2010. Vol. 1. P. 19–38. DOI: <https://doi.org/10.22545/2010/0009>
18. Морен Э. Метод. Природа природы / пер. с фр. Е. Н. Князевой. 2-е изд., доп. М.: Канон+: РООИ «Реабилитация», 2013. 488 с.
19. Суханов А. П. Информация и прогресс. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988. 192 с.
20. Floridi L. The Philosophy of Information. Oxford: Oxford University Press, 2011, 426 p.

"Information" vs. "Reflection": Collisions and Solutions

Alexander V. Dumov^{a,*}; Vyacheslav I. Kudashov^a; Dmitriy V. Lichargin^a

^aSiberian Federal University, 79, Svobodny Ave., Krasnoyarsk, Russia, 660041

*avdumov@inbox.ru

Received 21.11.2019. Accepted 13.12.2019.

Abstract: The research features problematic issues of the philosophical and general scientific conceptualization of "information" on the basis of terminological and conceptual collisions that appear within the dialectical materialistic ideas. The paper focuses on how the concept was internalized in domestic studies, its interpretations, and the comprehension of its ontological and theoretical-cognitive status. The concept of "reflection" was developed within the dialectical materialism. It proved essential as an epistemic metaphor that illustrates multiple aspects regarding the interaction and mutual influence of systems involved in various "information" processes. However, the limited nature of the concept of reflection is apparent: it is not enough for a philosophical understanding of "information". The concept of "information" has numerous semantic invariants that are not covered by the notion of reflection. The paper describes collisions that arose in trying to comprehend the relationship between the concepts of "reflection" vs. "information" within the attributive and the functional theories. They indicate the need for a synthesis of the complex approach. The phenomenon of "information" is integrative in nature for contemporary information theories due to the pluralism and the open mode for scientific communication. The authors believe that the explication of semantic invariants of the concept of "information" is fundamentally important for the formation of a dialogical environment of the interdisciplinary interaction. The article features the prospects of applying the complexity approach, i.e. E. Moren's complexity science, for philosophical understanding of information, understanding the essence of the phenomenon. The approach can help to overcome collisions that arise in the process of conceptualizing "information" as a philosophical and general scientific concept.

Keywords: complexity, metaphor, semantic invariant, interpretation, meaning, complexitivism

For citation: Dumov A. V., Kudashov V. I., Lichargin D. V. Information vs. Reflection: Collisions and Solutions. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 348–354. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-348-354>

References

1. Pavlov T. D. *Theory of reflection*. Moscow-Leningrad: Sotsekgiz, 1936, 292. (In Russ.)
2. Ursul A. D. *Information*. Moscow: Nauka, 1971, 293. (In Russ.)
3. Tiukhtin V. S. *Reflection, systems, cybernetics*. Moscow: Nauka, 1972, 256. (In Russ.)
4. Dubrovskii D. I. *Problem of ideal*. Moscow: Mysl, 1983, 230. (In Russ.)
5. Zeman I. *Cognition and information*. Moscow: Progress, 1966, 253. (In Russ.)
6. Ursul A. D. *Information and thinking*. Moscow: Znanie, 1970, 50. (In Russ.)
7. Ursul A. D. *Reflection and information*. Moscow: Mysl, 1973, 231. (In Russ.)
8. Sobolev S. L., Kitov A. I., Liapunov A. A. Main features of cybernetics. *Voprosy filosofii*, 1955, (4): 136–148 (In Russ.)
9. *Lenin's theory of reflection and modern science. Book 1: Reflection, cognition, logic*, ed. Pavlov T. D. Sophia: Nauka i iskustvo, 1973, 526. (In Russ.)
10. Ukraintsev B. S. Information and reflection. *Voprosy filosofii*, 1963, (2): 26–38. (In Russ.)
11. Pavlov T. D. *Information, reflection, creation*. Moscow: Progress, 1967, 102. (In Russ.)
12. Wiener N. *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*, tr. by Povarov G. N. Moscow: Sov. radio, 1968, 325. (In Russ.)
13. Brillouin L. N. *Scientific uncertainty and information*, tr. Kuznetsova T. A.; ed. Kuznetsov I. V. Moscow: KomKniga: URSS, 2006, 272. (In Russ.)
14. Bateson G. *Mind and nature: a necessary unity*, tr. Fedotov D. Ia. Moscow: URSS: Librokom, 2016, 256. (In Russ.)
15. Kirschenmann P. P. *Information and Reflection*. N. Y.: D. Reidel Publishing Company, 1970, 225.
16. *Complex Dynamical Systems in Education*, eds. Koopmans M., Stamovlasis D. Springer (Switzerland), 2016, 412.
17. Nicolescu B. Methodology of transdisciplinarity – levels of reality, logic of the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 2010, (1): 19–38. DOI: <https://doi.org/10.22545/2010/0009>
18. Morin E. *Method. The nature of nature*, tr. Kniazeva E. N. Moscow: Kanon+: ROOI Reabilitatsiia, 2013, 488. (In Russ.)
19. Sukhanov A. P. *Information and progress*. Novosibirsk: Nauka. Sib. otd-nie, 1988, 192. (In Russ.)
20. Floridi L. *The Philosophy of Information*. Oxford: Oxford University Press, 2011, 426.

Солидарность как социо-антропологический феномен

Владимир И. Красиков ^{a, @, ID}

^a Всероссийский государственный университет юстиции, 117638, Россия, г. Москва, ул. Азовская, 2, корп. 1

@ KrasVladlv@gmail.com

ID www.researcherid.com/rid/Y-8080-2018

Поступила в редакцию 21.11.2019. Принята к печати 13.12.2019.

Аннотация: В контексте новой информации и подходов к пониманию человеческой природы, разработанных в социобиологии, этологии человека и эволюционной антропологии, возникла потребность в новых концептуализациях солидарности: в антропологическом и социо-историческом измерениях. В статье представлен один из возможных вариантов ее концептуализации: через сопоставление биологических и человеческих черт, через определение ее как специфической социальной формы взаимодействия (связности) людей и основных ее исторических воплощений. Выявлены как общие черты между связностью биологических сообществ и солидарностью людских объединений, так и существенные различия. Существеннейшими из последних являются человеческие способности к самоограничению и дисциплине как следствие сознательного характера солидарности. Солидарность как специфическая социальная форма взаимодействия людей является не следствием их психологических особенностей, а обуславливается способами, какими ассоциировавшиеся люди воздействуют друг на друга, сообразно их количеству и степени сближения. Важнейшим психологическим измерением солидарности естественных групп является органичность – целостность, взаимосогласованность индивидуальных чувствований и переживаний, выступающих как единое целое по отношению к другим группам. Солидарность есть связность человеческих сообществ, основанием которой выступают исторические типы социального взаимодействия, а единство элементов задается как степенью неблагоприятности окружения, так и степенью внутренней взаимосогласованности интересов и чувств. В зависимости от исторической конкретности действия факторов разделения труда и персонализации солидарность обнаруживает две свои основные устойчивые формы: органическую и рационализированную. К историческим формам органической солидарности автор относит родовую, семейно-клановую, эгалитарную, сословную и хилиастическую.

Ключевые слова: антропологический аспект, социо-исторический аспект, связность биологических сообществ, солидарность в социуме, социальное взаимодействие, органическая солидарность, рационализированная солидарность, родовая солидарность, семейно-клановая солидарность, эгалитарная солидарность, корпоративная солидарность, хилиастическая солидарность

Для цитирования: Красиков В. И. Солидарность как социо-антропологический феномен // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 355–364. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-355-364>

Введение

Наиболее интенсивно понятие *солидарность* циркулировало в научном дискурсе XIX – первой половины XX в. Были разработаны соответствующие теории целым рядом социологов того времени: К. Марксом, Г. Спенсером, О. Контом, Ф. Теннисом, Ф. Гиддингсом, Э. Дюркгеймом, В. Парето, П. Сорокиным и Т. Парсонсом. Солидарность интерпретировалась как важнейшее условие развития общества, один из основных его формирующих признаков [1]. В настоящее время, однако, многие исследователи констатируют постепенное вымывание понятия *солидарность* из активного исследовательского оборота, и уже не в каждом философском и социологическом словаре можно найти дефиниции этого термина [2].

Солидарность в большинстве случаев понимается как принцип чисто социального существования, предполагающий объединение ресурсов и возможностей субъектов

отношений для достижения общих целей, причем после П. А. Кропоткина [3] и Э. Дюркгейма [4] уже не принимается во внимание антропологическая и социо-онтологическая подоплека. Солидарность также превращается в одну из общественных ценностей или же разновидность идеологии (солидаризм, корпоративизм) [5]. Нам представляется, что в наши дни в контексте новой информации и подходов к пониманию человеческой природы, разработанных в социобиологии [6], этологии человека [7], эволюционной психологии [8] и эволюционной антропологии [8–10], необходима новая концептуализация солидарности: именно в антропологическом и социо-историческом измерениях. Подобная необходимость обусловлена атрибутивностью солидарности, равно как и персональности, действительной природе человека. Между тем в силу известных трендов, определявших мировоззренческо-идеологические приоритеты последних десятилетий, произошло искажающее

смещение внимания лишь на одну из сторон человеческой природы и забвение другой, имманентной ее ипостаси.

Мы намерены здесь представить один из возможных вариантов концептуализации солидарности: через сопоставление биологических и человеческих ее черт, через определение ее как специфически социальной формы взаимодействия (связности) людей и основных ее исторических воплощений.

Теоретические основы I: сопоставление биологических и человеческих черт солидарности

Наша антропологическая природа двойственна: присутствует императив единения и односущностно стремление к индивидуации. Подобные укорененные стремления – в одной структуре – чреваты конфликтностью, т. к. ориентируют человека на разные поведенческо-ценностные стратегии.

Порождаемая совместным проживанием и совместной деятельностью множества одновидовых существ солидарность не является сугубо человеческим свойством. В мире животных жизнь в сообществе – достаточно широко распространенное явление. Человеческие и животные сообщества в равной мере используют выгоды совместной жизнедеятельности, повышающей выживаемость, оптимизирующей адаптацию [11]. Однако каковы они, эти преимущества жизни в сообществе?

Объединение множества сравнительно слабых особей в сообщество создает принципиально иное качество, новую единицу эволюционного отбора – в конкуренции с крупными и сильными особями своего же вида или же других видов, своего рода индивидуалами. Оно, сообщество, определяет большую вариативность и в индивидуальном поведении стайной особи, т. к. находящиеся рядом партнеры всегда могут продублировать нужную для выживания целого функцию. В своем поведении индивидуал же более ограничен, его практически всегда ведет необходимость, т. к. рядом нет подстраховки. Еще более важным является то обстоятельство, что лишь в сообществе происходит нивелирование преимуществ физически сильных особей, их уравнивание – в важных аспектах выживания – со слабыми. Качества неуспешных особей, кажущиеся на первый взгляд излишеством или слабостью, вполне могут оказаться эволюционно перспективными в будущем. Тем самым сообщество сохраняет весь свой генофонд, дает шансы продолжения рода как слабым особям, так и с отклоняющимся от средней нормы поведением.

В сообществах как животных, так и людей общей формой связности является альтруизм. Задолго до современных этологических исследований, еще в начале XX в., П. А. Кропоткин выяснил важную роль взаимопомощи как фактора эволюции [12]. Соответственно, доминирующей чертой многих животных сообществ, а затем и человеческих, является альтруизм, который заключается в преобладании взаимопомощи в отношениях внутри группы, перекрывающей зачастую, в случае опасности, инстинкт самосохранения. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что подобный альтруизм отличен от альтруизма в этике,

отнюдь не абстрактное человеколюбие, бескорыстное служение. Альтруизм в ранних человеческих сообществах – это, как отмечает современная этология, генно-родственный коллективный эгоизм [13]. Он распространяется только на родственников либо на живущих рядом соседей. Помогают, жертвуя даже жизнью, члену сообщества родственников, в отдельных случаях соседям-единоплеменникам. Подобная самоотверженность отдельной особи увеличивает шансы выживания целого, а следовательно, шансы «увековечивания» генов тех, кто остался в живых. Такой альтруизм лежит в основе стабильности во времени и эволюционной гибкости животных и людских сообществ [14].

Таким образом, в силу общей эволюционной природы связность в сообществах животных и солидарность у людей обладают некоторыми общими чертами [15]. Еще одной такой общей чертой является их внутренняя дифференциация, которая реализуется в статусной структурности и институте лидерства. Именно функциональная расчлененность жизнедеятельности и является основой взаимозависимости и устойчивости подобных групп.

Несмотря на эти общие черты, между связностью биологических сообществ и солидарностью людских объединений должны быть и имеются существенные различия. Они отражают собой качественность новой фазы эволюции связности множеств – солидарности групп людей в социуме.

Единство животного сообщества основано на единстве выполнения видовой наследственной программы. Последняя оформляется стихийно-адаптивно – на надгрупповом уровне, уровне вида животных – и включена в более широкий контекст объективного, естественного и не персонифицированного процесса, развития жизни на Земле – эволюции.

Единство человеческих коллективов во многом предопределено единством реализуемой программы. «Программирование» в социуме первоначально также осуществляется на надгрупповом уровне. Речь идет прежде всего о биосоциальных объединениях: родах и этносах. Это и понятно, подобные образования имеют сходные конституирующие факторы: адаптирующее воздействие региона проживания, объединяющий кровнородственный альтруизм [16], поддержание гомеостаза сообщества и т. п. И то, что мы называем этническим образом жизни, являлось первоначально аналогом биологических программ поведения у животных видов. Появление же культуры как сознательного нормирования деятельности: выработка регулятивов деятельности и поведения – означало возникновение нормирования на групповом уровне – субъективное определение и формулирование целей и путей их реализации. Интересы группы осознаются в виде целей деятельности коллективным сознанием и лидерами сообществ, само же сообщество функционирует именно как коллектив.

Различными являются и механизмы трансляции этих программ, поскольку в людских объединениях необходима преемственность между поколениями деятелей. Если в животных сообществах и первобытных коллективах традиция как передача программ существует отчасти через

врожденные стереотипы, отчасти через психологическое внушение норм и функций младшему поколению [17], то в условиях цивилизованного общества возникают *новые трансмиссионные механизмы* в виде педагогической сферы и исторического сознания.

Однако важнейшей квалификацией солидарности в сравнении со связностью животного сообщества является сознательный характер социального взаимодействия. Причем это различие состоит не в том хрестоматийном смысле, что люди в отличие от животных являются носителями сознания, а в *характере* взаимодействия в коллективах людей.

Солидарность в социуме означает совместную деятельность единиц. Эта совместность базируется не просто на запрограммированном выполнении своей части работы, но и на сознательном видении общей цели, соучастии в ее выработке и эмоциональном ее принятии. Сознательный характер солидарности обуславливает такие важнейшие социальные характеристики, определявшие нормативный фундамент общества, как способности к самоограничению, самонасилию и дисциплине. Именно в человеческих коллективах возникает равновесие добровольных подчинений и контролируемых допущений.

Итак, генетические корни солидарности находятся в ближайшем предшествующем онтологическом слое – связности сообществ животных. Это предопределяет существование естественной фазы развития солидарности и человеческих коллективов. Она несет на себе сильнейшие следы влияния предшествующей животной стадии: программируемость на надгрупповом уровне, жесткую естественную дифференциацию и т. д. Это ставит проблему сапиентной идентификации многих ранних форм коллективизма и делает необоснованным отождествление коллективизма как такового с ранним коллективизмом [18]. Наконец, сознательность человеческой солидарности является важнейшим отличительным признаком человеческих коллективов, по сравнению с сообществами животных, и мерой зрелости коллективизма.

Таким образом, солидарность глубоко укоренена в нашей действительности. Во-первых, она имеет онтологические основания в эволюционной структуре нашего типа объективной реальности в виде модифицирующейся связности сменяющих друг друга типов множеств в неорганической, органической и социальной природах. Прогрессирующая модификация связности является выражением одной из возможных линий развития мироздания, которая реализует тенденцию к интеграции, одной из закономерностей самоорганизации сущего. Во-вторых, солидарность имеет генетические основания в предшествующей, весьма близкой нам по ряду параметров форме связности – в сообществе животных. Выяснение генетических оснований дает нам возможность понять органичный характер природы солидарности. Органичность, определяемая как психологическое единение группы, являющееся результатом ряда объединительных параметров и делающее человеческую группу коллективом, является важнейшим источником солидарности. В-третьих, солидарность имеет

основания в родовой и индивидуальной природе человека, удовлетворяя существеннейшие его потребности и устремления. Это нашло свое проявление в характере социальной организации, функционирования и тенденций саморазвития общественного целого. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод об *атрибутивности* солидарности для человеческой природы.

Теоретические основы II: специфическая социальная форма взаимодействия

Она представляет собой, прежде всего, тип социального взаимодействия. Действительно, большая часть наших состояний сознания не появилась бы у изолированных существ и появилась бы совсем иначе у существ, сгруппированных иным образом. Значит, они вытекают не из психологической природы человека вообще, но из способа, каким ассоциировавшиеся люди воздействуют друг на друга, сообразно их количеству и степени сближения. Так как они продукты групповой жизни, то только природа группы может их объяснить.

Данное положение о солидарности как типе социального взаимодействия (связности) мы стремимся интерпретировать не столько в объективистском духе, сколько в *антропологическом* ключе. Социальная связность представляет собой условие видового сохранения человека и его непрерывной экспансии в бытии.

Солидарность всегда конкретна и исторична. Причем, как предположил К. Мангейм, «дух групповой солидарности» зависит от степени неблагоприятности окружающих объективных условий [19, с. 485]. Чем более они неблагоприятны, тем выше солидарность группы, ее цельность и ниже самостоятельность отдельных индивидов. На этой стадии правилом является взаимопомощь и добровольное сотрудничество. Индивидуализм, как правило, связан со стабильно-благоприятными условиями жизни, не требующими объединения усилий многих для противостояния природным или социальным факторам [20]. Из этого вытекает, что если общество в своем развитии закономерно переживает периоды потрясений и благоденствия, то можно предположить и некую ритмику солидарности.

Вместе с тем солидарность все же несет на себе слишком явные следы психологизма, чтобы ими можно было пренебречь. Понятно, что солидарность – область функционирования коллективной психологической жизни, которая образует принципиально иную психореальность, нежели область индивидуальной психической жизни. Важнейшим психологическим измерением солидарности является *органичность* – целостность, взаимосогласованность индивидуальных чувствований и переживаний, выступающих как единое целое по отношению к другим группам. Понятно, что подобная органичность основана на общих, базовых мотивациях, ценностях. Это, скорее, живое единство, нежели конвенция. Органичный характер коллективной психореальности является важнейшим измерением солидарности естественных групп, т. е. складывающихся на базе общности крови и происхождения.

Хотя существует и рационализированная солидарность, базовым образцом для солидарности как таковой является органическая солидарность, определяющая собой видовой тип связности *homo*. Кроме этих фундаментальных свойств, солидарность может характеризоваться определенной структурой, функциональной насыщенностью и т. д.

Исходя из вышеизложенного, мы можем предложить следующую дефиницию солидарности: она есть связность человеческих сообществ, основанием которой выступают исторические типы социального взаимодействия, а единство элементов задается как степенью неблагоприятности окружения, так и степенью внутренней взаимосогласованности интересов и чувств.

Содержательные моменты определения солидарности:

1. Мы рассматриваем солидарность через связность, акцентируя тем самым преемственность человеческих интеграций в общеэволюционном процессе самоорганизации жизни.
2. Подчеркиваем производный характер солидарности от типа социального взаимодействия, утверждая тем самым приоритет и более широкий контекст социальности по отношению к солидарности. Тем самым мы говорим, что солидарность есть лишь одна из сторон общественности, как и индивидуация.
3. Солидарность есть связь, связность, реализующаяся во взаимодействии. Это указывает на то, что солидарность есть способ бытия людей (в группе), обуславливаемый экономическими, политическими, социокультурными и прочими факторами.
4. Основанием солидарности является не просто социальное взаимодействие, а его исторические типы. Подобное обстоятельство является важной характеристикой, поскольку связывает солидарность с реальной историей, в которой человечество само формирует свои групповые формы существования.
5. Определяется важная зависимость целостности и единства человеческих сообществ от степени неблагоприятности окружающих условий. Во многом органическая солидарность естественных групп, вплоть до Нового времени, продуцировалась как раз весьма большой степенью неблагоприятности природного и социального окружения.
6. Степень сближения интересов и чувств людей в группе, их коллективная психореальность является важнейшим измерением солидарности, делающим человеческое объединение единой целостностью.

Жизнь во взаимодействии с себе подобными является способом существования людей. Это обстоятельство обуславливает необходимость постоянного воспроизведения основных общественных форм или ранее найденных и доказавших свою эффективность ключевых форм сотрудничества и кооперации людей. Именно факторы социального функционирования порождают модификации солидарности: в воспроизводстве человека (родственная, семейная солидарность), в постоянно возобновляющемся процессе хозяйственной деятельности (кооперация в производственных коллективах, торговых ассоциациях и т. п.), в познании (научные сообщества) и т. д. [21].

Факторы развития общества в свою очередь инициируют новые формы солидарности. Именно они ответственны за историческую поливариантность солидарности. Природа этих факторов до сих пор является дискуссионной проблемой в социальной философии [22]. На наш взгляд, природа этих факторов состоит в *спонтанности самодифференциации* социума, чья интенсивность зависит от динамики внутренних противоречий.

Это обусловлено особым характером человеческих множеств. Общество, или множество человеческих индивидов, – это не множество видовых единиц, а, скорее, множество неумно-потребностных (непрогнозируемых в силу свободы воли и разума) разностей. Это множество разностей генерирует множество возможных вариантов поведения и путей развития. Как правило, в реальном общественном взаимодействии эта поливариантность векторно суммируется и «гасится» на макроуровне. Но на социальном микроуровне она остается в виде множества индивидуальных отклонений (оказывающих персонализирующее воздействие на их носителей), «трещинок» на изначально монолитном «теле» социума. Когда таковых набирается до критической массы, приходит саморазрушение данной связности, данного типа социального взаимодействия, происходит десолидирование общества. В основном это периоды общественных кризисов и революций. Как известно, все эти смутные времена неизбежно проходят в силу опять-таки саморегенерации общественной жизни, без которой невозможно растить детей и сеять хлеб. Соответственно этому люди определяют для себя новые формы солидарности. Совершенно естественно, что самодифференциация общества теснейшим образом связана с процессом персонализации, поскольку мера последней определяет интенсивность и глубину индивидуальных различий, определяющих темпы и направленность дифференциации [23]. Таким образом, факторы общественного развития – самодифференциация (разделение труда или «расщепление» человеческой деятельности) и персонализация – являются каузальными причинами смены форм солидарности в социуме.

Теоретические основы III: основные устойчивые формы солидарности

В зависимости от исторической конкретики действия указанных факторов общественного развития солидарность обнаруживает две свои основные устойчивые формы: *органическую* и *рационализированную*. Органическую форму солидарности мы выделяем по следующим критериям. Во-первых, органическая форма социальной связности имеет место быть в естественных социальных группах, которые никем социально не спроектированы. Эти группы первоначально возникают в итоге спонтанного развития, где обуславливающие факторы неявны и комплексны: патриархальная семья, род, небольшие компактные этносы. Вместе с тем естественное здесь – не синоним лишь биологического, кровнородственного. Может быть естественной и спонтанная социальность, в итоге которой появляются большие социальные группы типа каст или же сословий.

Итак, людские сообщества, которые формируются спонтанно, но не случайно, т. е. обусловлены в своем появлении и устойчивом функционировании природными и историческими факторами, можно назвать естественными группами, связанными органической солидарностью.

Во-вторых, органическая форма солидарности естественных групп носит *иррациональный* характер. В термин *иррациональный* мы вкладываем смысл, противоположный рациональному. Если понятие *рациональный* в общем, не историко-философском, виде обозначает *целеполагающий* способ осуществления чего-либо – мышления, труда, деятельности и т. п., – то *иррациональный* в нашем употреблении имеет смысл *не полагающий четко фиксируемую и удерживаемую вниманием цель*. Поэтому, говоря, что солидарность в органических группах *иррациональна*, мы подчеркиваем прежде всего ее исходно, генезисно не проектируемый характер, однако впоследствии она может быть осознана, а может и нет. Здесь важна ее исходная неосознанность.

Иррациональность органической солидарности проявляется и в том, что общность здесь базируется, скорее, на непосредственности эмоциональной сопричастности, нежели на осознанных и теоретически сформулированных идеологиях. Человек рождается в этих группах и социализируется, органично усваивая их ценности и стереотипы поведения. Чувства эмоционального единения и сопричастности максимизируются в малой контактной естественной группе и довольно быстро ослабевают в большой дистантной.

Конечно, чувство эмоциональной сопричастности может возникнуть и в рационализированной группе и захватить человека на время пребывания в этой группе. Но оно не непосредственно, а возникает в итоге волевых усилий человека к включению и адаптации. Напротив, в естественных группах психологически первична непосредственная сопричастность, равно как и идентификация с «мы». Значит, коллективное сознание этих групп первично и иррационально, а не есть суммирование и осознание коллективных интересов, как в рационализированных группах. Коллективное сознание этих групп имеет под собой особую психореальность, которая целостна, самозаконна и императивна на бессознательном уровне. Именно она и формирует чувство органичности своего места в мироздании, основательности бытия [24]. В каждом человеке как представителе естественной группы «говорит» его род, этнос, местная территориальная общность, представляя смыслообразующий стержень его деятельности и поведения.

Итак, органическая солидарность порождается комплексом естественных (природно-естественных и социально-естественных) факторов, характеризует связность в устойчивых, межпоколенных группах. Глубинный, укорененный характер данной формы солидарности определяет и то, что ее главные чувствования и смыслы имплицитно включены не только в этнические и религиозные мировоззренческие манифестации, но и образуют фундамент гуманизма, так сказать, нашей видовой идеологии.

Соответственно, органическая солидарность – это *принцип связности* любой естественной группы, не обязательно

биологической. И пока есть спонтанность социальной самодифференциации, не случайно порождающей *новые* естественные группы, до сих пор есть и органическая солидарность. Как особый принцип связности определенных социальных групп она отнюдь не исчезла с разрушением многих классических форм органических сообществ (типа рода, патриархальной семьи, сословия) во время периода экспансии индивидуалистских форм бытия в Новое время в Западной Европе. В некоторых новых социальных группах после относительного краткого торжества индивидуализма произошло восстановление органической солидарности, но уже в иных формах [25]. Она исконна и первична – как в истории человеческих сообществ, так и для каждого из нас в детстве. Все остальные формы солидарности – вторичны, и их можно назвать рационализированными.

Рационализированные формы солидарности связывают группы людей, выполняющих определенные, жизненно важные для общества функции. Они отличимы от органической солидарности по некоторым существенным критериям.

Во-первых, они возникают в *социально спроектированных* группах. Речь идет о сознательном характере их конституирования, их общественно целесообразной функции, которые осознаются и волевым образом устанавливаются: либо властью предержащими, либо лидерами каких-либо областей общественной жизни. Так возникают политические группировки, секты, изначальные конфессии, полиция, армия, профсоюзы, общественные объединения и др. Стихийно может возникнуть потребность в них, однако само их конституирование целеполагаемо. Это и делает их *искусственными, функциональными* группами. Конечно, их появление необходимо и закономерно – как необходима и закономерна их функция для социума, но они не могут иметь органичный характер, по крайней мере, в момент своего появления.

Рационализированный характер подобных форм обусловлен их социальной спроектированностью, целеполаганиями при их создании. Внутри этих коллективов отношения между членами складываются в результате формальных либо неформальных договоренностей (кодексы, уставы, дисциплина и пр.). Такие договоренности определяют правила приема и исключения, цели объединения, его структуру и функции и т. д. Можно ли назвать отношения внутри подобных объединений лишь формальными, юридическими и эмоционально-отстраненными? Нет, это было упрощением. Люди – существа, эмоционально обживающие любые места [26], даже их вынужденного пребывания. И часто такое эмоциональное освоение может превратиться через определенное время и формальные организации в нечто, напоминающее органические сообщества. Но это всегда лишь отдаленное подобие, поскольку по сравнению с межпоколенным характером солидарных групп органического типа функционирование рационализированных групп обуславливает быстрый темп обновления их участников, равно как и периодические изменения деятельности в корреляции с изменениями общественных условий.

Здесь непременно появляются свои специфические групповые шаблоны поведения и морали. Могут даже

появляться своего рода чувства эмоциональной сопричастности групповому «мы», особенно в экстремальных ситуациях. Все же в целом групповое сознание этих объединений рационально, опирается более на идеологию, нежели на психологию. Не способствует также формированию чувства укорененности, органичности своего места в структуре социума и мироздания их искусственный характер формирования, исходные функциональные целеполагания. Отсюда чувства ассоциированности своего места, временности статуса у членов подобных групп. Конечно, многие идеологии новообразованных групп исходят из самозащитных мотивов, объявляя о сверхценности именно данной профессии или рода занятий для общества (т. н. профессиональный кренинизм). Однако пронизательные люди интуитивно довольно четко различают естественность и искусственность своих основных жизненных состояний в разных формах солидарных групп.

Результаты

После того, как мы получили методологические представления об отличительности этих двух форм солидарности, можно применить их для получения результатов – исторической типологии солидарности. Следуя заявленным критериям, мы выявили следующие ее формы: родовая солидарность и ее цивилизационные модификации (семейно-клановая и эгалитарная), корпоративная и хилястическая [27].

Родовая форма солидарности древних кровнородственных сообществ обуславливалась относительной слабостью человеческих возможностей в то время. Родство, брак, совместные процедуры социализации и групповые пиры-празднества – вот основные факторы консолидации, которые и определяли функционирование этой первой формы органической солидарности. Она имела специфическую форму фиксации в групповом сознании – в виде определенной нормативики, регулировавшей отношения между людьми. Моральный кодекс носил подлинно коллективный характер.

Мы полагаем, что при переходе к ранним цивилизациям, городской жизни, родовая солидарность претерпела как минимум две модификации. Бросаются в глаза два характерных варианта исторического развития – на Юго-Востоке и Северо-Западе тогдашней ойкумены. Первый – прямой родственный, реализовавшийся через аристократический путь монополизации властных функций и соответствующей организации социума по типу патриархальной семьи – иерархично-пирамидально. Второй – косвенно родственный, воплотившийся через эгалитарный путь превращения соседской общины равных в определенную форму демократического государственного устройства – полис.

Семейно-клановая солидарность отчетливо вычленима на основе материалов исследований по чжоускому Китаю (с 1045 г. до н. э. по 221 г. до н. э.) [28]. В это время государственная структура Древнего Китая была выстроена на основе клановости со свойственным ей членением на возрастные группы, поколения, брачные и социальные классы. Причем она утвердилась не только в центре,

но и благодаря мимезису копировалась региональными правителями. Это позволяет нам говорить о трансформации родовой солидарности в семейно-клановую. Много схожего имели эти формы, основываясь на кровном родстве. Вместе с тем произошло и некоторое изменение приоритетов. В сравнении с родовой солидарностью семейно-клановая более биологична, ибо гораздо строже относилась к вопросам крови, происхождения именно по линии семьи, хотя и все же допускала, в известных случаях, адопцию чужаков в семью. Произошли и соответствующие идеологические изменения. В сравнении с родовой солидарностью, фундированной общностью мифического тотемного предка и нечеткой представленной генеалогией семейно-клановая солидарность основывалась на культе прямых предков с четко фиксированной генеалогией.

Другой путь предполагал более последовательное развитие эгалитарной стороны родовой солидарности и отказ от попыток семейного закрепления части общественного богатства в наследуемую и неотчуждаемую собственность. Эгалитарная (полисная) солидарность возникла как связность гражданского коллектива, т. е. совокупности полноправных граждан данного полиса [29]. Полноправность же включала в себя ряд обязательных состояний и признаков: укорененность (определенный ряд поколений предков), владение наследственным участком земли, участие в общественной деятельности народных собраний и выполнение воинского долга. Как видно из определения полноправности гражданина, полисная форма солидарности была органической. И именно она породила одну из наиболее привлекательных систем коллективистских ценностей. Маленький город-государство, территориальный коллектив, был для греков тем миром, в котором они наиболее полно ощущали свою свободу, свое благосостояние и реализовывали свою собственную личность.

Далее следует корпоративная (сословная) солидарность Средневековья. Средневековые корпорации-сословия объединялись многообразными факторами [30]. Сюда входили общность образа жизни, мест проживания и идеологии, единство выполняемых социальных и профессиональных функций. Это задает однотипные психологию, идеологию, стереотипы поведения и одежды. Средневековые корпорации – это союзы вассалов, рыцарские объединения, монашеские братии, гильдии купцов, ремесленные цеха и т. п. Сословная солидарность имела определенно органический характер: здесь люди рождались, жили и проявляли активность, удовлетворяя в пределах очерченного сословием (или корпорацией) круга общения свои социальные потребности. Здесь вырабатывалось свое специфическое групповое сознание.

С Новым временем наступает эпоха капитализма, индустриализма и индивидуализма. Она знаменательна тем, что по ходу ее становления совершается беспрецедентное – распад и гибель традиционных межпоколенных человеческих объединений, органических форм солидарности.

В социуме утверждается преобладание рационализированных форм солидарности [31]. Вместе с тем все

ранее существовавшие потребности, как индивидуальные, так и видовые, удовлетворить которые возможно только в рамках органической общности, никуда не исчезли. Однако функционализм и спроектированность рационализированных объединений ставила серьезные препятствия на пути их реализации. Потребности вполне архаичные, иррациональные, но столь же действенные, как и десятки тысяч лет до того, которые никак не смогли изменить считанные века новой жизни: потребность чувствовать себя частицей чего-то более общего и величественного; потребность к приобщению к глубинным структурам мироздания, где тебе отведена немаловажная роль; потребность самоувековечивания через связь с волнами предшествующих, «таких же, как ты».

Подобные потребности реализовывались ранее уже самым фактом существования традиции и традиционных групп. Их разрушение создало вакуум органичности, заполняемый *квазиорганичными* формами солидарности. Мы используем приставку *квази* для обозначения их искусственного, сконструированного характера. Вместе с тем создается видимость реализации вышеуказанных потребностей. Мы имеем в виду *хилиастические* формы солидарности. Как известно, хилиазм, согласно К. Мангейму, – «экстремальное» мироощущение, формирующееся и формируемое как у отдельных людей, так и у групп [32]. Речь идет о «нетерпеливом» сознании и образе жизни, требующем радикально изменить мир в заведомо, как ему кажется, лучшем направлении, желающем всего и сейчас. Хилиастическое сознание конструирует свой утопический, резко отличный от повседневного мировосприятия мир.

В истории Нового времени был поворотный момент, когда хилиастические чаяния объединились с активными стремлениями угнетенных слоев общества, становящихся пауперами, т. е. массой обнищавших и отчаявшихся одиночек «без роду и племени», т. к. последние (род и племя) были уничтожены индустриализацией и урбанизацией. Тогда и появляются условия для появления новых общностей – хилиастических движений под революционно-преобразовательными, коллективистско-эгалитарными лозунгами и программами: первоначально нонконформистско-религиозные (анабаптисты, другие радикальные секты), оказавшие глубокое влияние на последующие исторические события, в том числе и на возникновение, последующую теорию и практику

социалистических, анархистских, коммунистических идей. Их можно квалифицировать как человеческие объединения с квазиорганической солидарностью.

Заключение

Выявлены как общие черты между связностью биологических сообществ и солидарностью людских объединений, так и существенные различия. Существеннейшими из последних являются человеческие способности к самоограничению и дисциплине как следствия сознательного характера солидарности.

Солидарность как специфическая социальная форма взаимодействия людей является не следствием их психологических особенностей, а обуславливается способами, какими ассоциировавшиеся люди воздействуют друг на друга, особенно их количеству и степени сближения. Важнейшим психологическим измерением солидарности естественных групп является органичность – целостность, взаимосогласованность индивидуальных чувствований и переживаний, выступающих как единое целое по отношению к другим группам.

Солидарность есть связность человеческих сообществ, основанием которой выступают исторические типы социального взаимодействия, а единство элементов задается как степенью неблагоприятности окружения, так и степенью внутренней взаимосогласованности интересов и чувств. В зависимости от исторической конкретности действия факторов разделение труда и персонализации солидарность обнаруживает две свои основные устойчивые формы: органическую и рационализованную. К историческим формам органической солидарности мы относим родовую, семейно-клановую, эгалитарную, сословную и хилиастическую.

Итак, солидарность атрибутивна нашей природе. Наряду с тем не следует забывать и о ее двойственности. Коллектив с органической солидарностью дает человеку многое: чувство укорененности, основательности своего места в мироздании; психологическую комфортность; чувство безопасности и эмоциональной общности; мотивацию самообразования и т. п. Однако и требует за это немало: отказа от суверенности своего Я – вне нормативных рамок признаваемого дозволенным, от ненормируемой инициативности и творчества и в конце концов от своей самобытности. Все ли готовы к этому?

Литература

1. Окатов А. В. Проблема социальной солидарности в классической социологии // Вестник Тамбовского университета. Серия Общественные науки. 2017. Т. 3. № 1. С. 57–65.
2. Попкова Т. В. Солидарность и солидаризм как социальная и научная проблема // Новые исследования Тувы. 2013. № 1. С. 39–48.
3. Кропоткин П. А. Взаимопомощь как фактор эволюции. М.: Самообразование, 2011. 256 с.
4. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М.: Наука, 1991. 575 с.
5. Сендеров В. Солидаризм – третий путь Европы? // ЭОН. Альманах старой и новой культуры. 2018. № XIII. С. 130–150.
6. Wilson E. Sociobiology: the new synthesis. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975. 697 p.
7. Eibl-Eibesfeldt I. Human ethology. N. Y.: Aldine de Gruyter, 1989. 848 p.
8. Bribiescas R. G. Men: Evolutionary and Life History. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2006. 320 p.

9. Марков А., Наймарк Е. Эволюция. Классические идеи в свете новых открытий. М.: АСТ: CORPUS, 2014. 656 с.
10. Палмер Дж., Палмер Л. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 384 с.
11. Резникова Ж. И. Эволюционные и этологические аспекты общественного образа жизни у животных // Информационный вестник ВОГиС. 2007. Т. 11. № 2. С. 290–306.
12. Кропоткин П. А. Взаимопомощь среди животных и людей. Мн.: Беларуская Энцыклапедыя, 2006. 314 с.
13. Ethnic conflict and indoctrination: altruism and identity in evolutionary perspectives / eds. Eibl-Eibesfeldt I., Salter F. K. Berghahn Books, 2001. 512 p.
14. Симонова О. А. Комтер А. Эволюционные основы человеческого великодушия. Реф. ст.: Komter A. The evolutionary origins of human generosity // International sociology. Cardiff, 2010. Vol. 25. № 3. P. 443–464 // Социальная солидарность и альтруизм: Социологическая традиция и современные междисциплинарные исследования / отв. ред. Д. В. Ефременко. М.: ИНИОН РАН, 2014. С. 267–279.
15. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
16. Лаверычева И. Г. Биосоциальная теория альтруизма и эгоизма. СПб.: Нестор, 2007. 124 с.
17. Абрамова А. В. Генетика и мораль: к вопросу о детерминированности нравственного поведения // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2019. № 1. С. 115–121.
18. Семенов Ю. О первобытном коммунизме, марксизме и сущности человека // Этнографическое обозрение. 1992. № 3. С. 31–46.
19. Мангейм К. Диагноз нашего времени. М.: Юристъ, 1994. 704 с.
20. Филиппов А. Ф. Мобильность и солидарность: Статья вторая // Социологическое обозрение. 2012. Т. 11. № 1. С. 19–39.
21. Гофман А. Б. Солидарность или правила, Дюркгейм или Хайек? О двух формах социальной интеграции // Социологический ежегодник 2012 / ред. Н. Е. Покровский, Д. В. Ефременко. М.: ИНИОН РАН, 2013. С. 96–167.
22. Норт Д., Уоллис Д., Вайнгаст Б. Насилие и социальные порядки: Концептуальные рамки для интерпретации письменной истории человечества. М.: Изд-во Института Гайдара, 2011. 480 с.
23. Румянцева Н. Л. Историческая эволюция индивидуализма и коллективизма как базовых ценностей человека и социума // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 1. С. 219–223.
24. Социальная солидарность и альтруизм: Социологическая традиция и современные междисциплинарные исследования / отв. ред. Д. В. Ефременко. М.: ИНИОН РАН, 2014. 284 с.
25. Солидарность и конфликты в современном обществе: XII Ковалевские чтения / отв. ред. Ю. В. Асочаков. (Санкт-Петербург, 15–17 ноября 2018 г.) СПб.: Скифия-принт, 2018. 600 с.
26. Нартова-Бочавер С. К., Бочавер К. А., Бочавер С. Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. М.: Генезис, 2011. 320 с.
27. Красиков В. И. Один или вместе? Кемерово: Кузбассвузиздат, 1993. 88 с.
28. Васильев Л. С. Проблемы генезиса китайской мысли. Формирование основ мировоззрения и менталитета. М.: Наука, 1989. 329 с.
29. Суриков И. Е. Античная Греция. Т. 2: Политогенез, политические и правовые институты. М.: ЯСК, 2018. 758 с.
30. Гуревич А. Я. Избранные труды. Средневековый мир. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2018. 560 с.
31. Лебский А. В. Ценности коллективизма и проблема идентичности в современных обществах // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2015. № 1. С. 17–23.
32. Мангейм К. Идеология и утопия // Социология власти. 2010. № 3. С. 235–250.

Solidarity as a Socio-Anthropological Phenomenon

Vladimir I. Krasikov^{a, @, ID}

^a All-Russian State University of Justice, Bld.1, 2, Azovskaya St., Moscow, Russia, 117638

@ KrasVladIv@gmail.com

ID www.researcherid.com/rid/Y-8080-2018

Received 21.11.2019. Accepted 13.12.2019.

Abstract: New humanities, e.g. sociobiology, human ethology, evolutionary anthropology, etc., have delivered a lot of new knowledge. As a result, scientists have to update some old traditional concepts. The research objective was to examine the phenomenon of solidarity in the context of new approaches. The author compared the biological and anthropological characteristics of this phenomenon and defined it via specifically social forms of human interaction and historical cases. The connectivity of biological communities and the solidarity of human associations revealed some similarities and differences. Human abilities for self-restraint and discipline are consequence of the conscious nature of solidarity. Solidarity as a specifically social form of interaction does not result from the psychological characteristics of people. It expresses the ways people interact with each other, according to their number and degree of convergence. The most important psychological sign of the solidarity of natural groups is their organicity, or integrity, as well as the mutual coordination of individual feelings and experiences. Solidarity is the cohesion of human communities, based on historical types of social interaction. The degree of unfavorable environment and the degree of internal coordination of interests and feelings determine the degree of unity of the group. The author identified two main stable forms of solidarity in history – organic and rationalized. The historical dynamics of the division of labor and personalization determine these forms of solidarity. The author also established the following historical forms of organic solidarity: patrimonial, family-clan, egalitarian, class, and chiliastic.

Keywords: anthropological aspect, socio-historical aspect, connectedness of biological communities, solidarity in society, social interaction, organic solidarity, rationalized solidarity, clan solidarity, family-clan solidarity, egalitarian solidarity, corporate solidarity, chiliastic solidarity

For citation: Krasikov V. I. Solidarity as a Socio-Anthropological Phenomenon. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(4): 355–364. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-355-364>

References

- Okatov A. V. Problem of social solidarity in classical sociology. *Tambov University Review. Series Social Sciences*, 2017, 3(1): 57–65. (In Russ.)
- Popkova T. V. Solidarity and solidarism as a social and research problem. *Novye issledovaniia Tuvy*, 2013, (1): 39–48. (In Russ.)
- Kropotkin P. A. *Mutual assistance as a factor in evolution*. Moscow: Samoobrazovanie, 2011, 256. (In Russ.)
- Durkheim E. *On the division of social labor. The method of sociology*. Moscow: Nauka, 1991, 575. (In Russ.)
- Senderov V. Solidarity – the third way of Europe? *EON. Almanakh staroi i novoi kultury*, 2018, (XIII): 130–150. (In Russ.)
- Wilson E. *Sociobiology: the new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975, 697.
- Eibl-Eibesfeldt I. *Human ethology*. N. Y.: Aldine de Gruyter, 1989, 848.
- Bribiescas R. G. *Men: Evolutionary and Life History*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2006, 320.
- Markov A., Naimark E. *Evolution. Classic Ideas in the Light of New Discoveries*. Moscow: AST: CORPUS, 2014, 656. (In Russ.)
- Palmer J., Palmer L. *The ultimate origins of human behavior*. St. Petersburg: Praim-EVROZNAK, 2003, 384. (In Russ.)
- Reznikova Zh. I. Evolutionary and behavioural aspects of social life in animals. *Informatsionnyi vestnik VOGiS*, 2007, 11(2): 290–306. (In Russ.)
- Kropotkin P. A. *Mutual assistance among animals and people*. Minsk: Belaruskaia Entsyklopedyia, 2006, 314. (In Russ.)
- Ethnic conflict and indoctrination: altruism and identity in evolutionary perspectives*, eds. Eibl-Eibesfeldt I., Salter F. K. Berghahn Books, 2001, 512.
- Simonova O. A. Summary of the article: Komter A. The evolutionary origins of human generosity. In: *International sociology*. Cardiff, 2010, 25(3): 443–464. *Social solidarity and altruism: Sociological tradition and modern interdisciplinary research*, ed. Efremenko D. V. Moscow: INION RAN, 2014, 267–279. (In Russ.)
- Darwin Ch. *On the expression of emotions in humans and animals*. St. Petersburg: Piter; 2001, 384. (In Russ.)
- Laverycheva I. G. *Biosocial theory of altruism and egoism*. St. Petersburg: Nestor, 2007, 124. (In Russ.)
- Abramova A. V. Genetics and morality: on determinism of moral behavior. *Izvestiia Tuls'kogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2019, (1): 115–121. (In Russ.)
- Semenov Yu. I. On primitive communism, Marxism and human essence. *Etnograficheskoe obozrenie*, 1992, (3): 31–46. (In Russ.)

19. Mannheim K. *The diagnosis of our time*. Moscow: Iurist, 1994, 704. (In Russ.)
20. Filippov A. F. Mobility and solidarity. Paper 2. *Russian Sociological Review*, 2012, 11(1): 19–39. (In Russ.)
21. Gofman A. B. Solidarity or rules, Durkheim or Hayek? *About two forms of social integration*. *Sociological Yearbook 2012*, eds. Pokrovskii N. E., Efremenko D. V. Moscow: INION RAN, 2013, 96–167. (In Russ.)
22. North D., Wallis D., Weingast B. *Violence and social order: a conceptual framework for interpreting the written history of mankind*. Moscow: Izd-vo Instituta Gaidara, 2011, 480. (In Russ.)
23. Rumyantseva N. L. Historical evolution of individualism and collectivism as base values of the person and society. *Historical and Social-Pedagogical Studies*, 2012, (1): 219–223. (In Russ.)
24. *Social solidarity and altruism: Sociological tradition and modern interdisciplinary research*, ed. Efremenko D. V. Moscow: INION RAN, 2014, 284. (In Russ.)
25. *Solidarity and conflicts in modern society: XII Kovalevsky Readings*, ed. Asochakov Yu. V., St. Petersburg, November 15–17, 2018. St. Petersburg: Skifia-print, 2018, 600. (In Russ.)
26. Nartova-Bochaver S. K., Bochaver K. A., Bochaver S. Yu. *Family living space: unification and separation*. Moscow: Genezis, 2011, 320. (In Russ.)
27. Krasikov V. I. *Alone or Together?* Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 1993, 88. (In Russ.)
28. Vasiliev L. S. *Problems of the Genesis of Chinese Thought. The formation of the foundations of worldview and mentality*. Moscow: Nauka, 1989, 329. (In Russ.)
29. Surikov I. E. *Antique Greece. Vol. 2: Politogenesis, political and legal institutions*. Moscow: IaSK, 2018, 758. (In Russ.)
30. Gurevich A. Ya. *Selected Works. The Medieval world*. Moscow: Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018, 560. (In Russ.)
31. Lebskiy A. V. Values of collectivism and the problem of identity in modern societies. *University news. North-Caucasian region. Social sciences series*, 2015, (1): 7–23. (In Russ.)
32. Mannheim K. Ideology and utopia. *Sociology of Power*, 2010, (3): 235–250. (In Russ.)

Основы понимания термина *равноправие* и идей борьбы с проявлениями дискриминации

Дарья В. Буняк^{а, @}

^а Всероссийский государственный Центр качества и стандартизации лекарственных средств для животных и кормов, 123022, Россия, г. Москва, Звенигородское ш., 5

@ dariabuniak@yandex.ru

Поступила в редакцию 12.08.2019. Принята к печати 05.11.2019.

Аннотация: Раскрывается и анализируется содержание категорий *равенство*, *недискриминация*, *равноправие* в целях выявления их конституционной сущности и соотношения между собой. Теоретическая тема настоящей статьи является необходимой основой для дальнейшего изучения и понимания практических проблем, связанных с самыми разнообразными видами дискриминации. Особо подчеркивается тот факт, что в разных правовых системах принципы равноправия и недискриминации понимаются и проявляются неодинаковым образом, что предопределено существованием сложившихся традиций, религии, принятой и отраженной в нормах, реализуемой в жизни модели прав человека. В связи с этим в условиях набирающей обороты глобализации важно помнить о недопустимости необоснованной критики чуждой национальной правовой системы, которая может быть спровоцирована ее сохраняющейся закрытостью, спецификой идеологии, религии и общества, трудностями при переводе текстов с одного языка на другой. Указанная тема и вытекающие из нее вопросы являются одними из важнейших и наиболее остро стоящих проблем в современном мире, где вопросы дискриминации все чаще и чаще становятся предметом дискуссий, споров, а также судебных разбирательств. Нередко подобное ведет к человеческим трагедиям и загубленным судьбам.

Ключевые слова: права человека и гражданина, положение личности, конституционный принцип, принцип равенства, притеснение, правовая система, модель прав человека

Для цитирования: Буняк Д. В. Основы понимания термина *равноправие* и идей борьбы с проявлениями дискриминации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 365–371. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-365-371>

Введение

Чтобы рассуждать о термине *дискриминация*, необходимо для начала определить, что понимается под термином *равенство*, т. к. первое понятие и идея борьбы с проявлениями дискриминации имеет теснейшую связь со вторым, как бы проистекая из него. Идея равенства людей имеет достаточно древние истоки. Она появилась из представления, что все люди имеют между собой что-то общее, насколько простирается это общее, настолько все люди равны [1, с. 68]. Данная идея стала одной из важнейших и впоследствии оказала огромное влияние на развитие человечества. Считается, что впервые в относительно четко сформулированную форму она была облечена древнегреческим философом Пифагором и его последователями: «Можно сказать, что пифагорейцы были первые философы, заговорившие о равенстве между гражданами, как требованием правдою и справедливостью, ибо она-то и уравнивает их между собою, воздавая каждому равное за равное; другими словами, пифагорейцы первые заговорили о том, что правда и справедливость есть равенство» [2, с. 97].

Равенство и равноправие: понятия и определения

Необходимо различать такие понятия, как *равенство* и *равноправие*, а также фактическое равенство и формальное. В наиболее общем виде равноправие – это «официально признанное равенство граждан перед государством, законом, судом»¹. В. Е. Чиркин рассуждал об этом: «люди неравны по своим физическим и психическим возможностям, по уровню жизни, другим характеристикам, и в этом отношении никакое право не в состоянии уравнивать их. Конституция может предоставить лишь равные права, одинаковые юридические (но не фактические) возможности пользоваться ими, а также установить равные для всех обязанности» [3, с. 97]. Эта же мысль подчеркнута и С. А. Авакьяном: «Принцип юридического равенства (равноправия) не следует смешивать с физическим равенством людей и их фактическим общественным равенством» [4, с. 582]. А. Д. Воеводиным обосновывалась необходимость различать данные понятия, и при этом была высказана идея, что равноправие является одним из проявлений общественного равенства людей [1, с. 67].

Существуют своеобразные, но не противоречащие приведенным точкам зрения понимания равенства. Например, в буддийском учении под равенством подразумевается

¹ Большая Советская Энциклопедия / под ред. А. М. Прохорова. 3-е изд. М.: Сов. энцикл., 1975. Т. 21. С. 328.

«подчинение всех людей одному закону природы, согласно которому они рождаются, стареют и умирают» [5, с. 10], «каждый член человеческого сообщества обладает одинаковым с другими и неотъемлемым правом на освобождение, освобождение, в первую очередь от страха и нужды» [5, с. 11]. Согласно приведенному пониманию фактическое равенство людей возможно лишь перед природой или высшими силами, при рождении и смерти. Эта же мысль поддерживалась и В. Н. Дурденевским: равноправие «не значит, конечно, что все люди имеют в действительности одинаковое значение – умный человек всегда будет значить больше глупого, – но равенство значит, что все – и умные, и неумные, и... богатые, и бедные, и мужчины, и женщины – все одинаково граждане» [6, с. 720]. Они обладают одинаковыми правами и несут одинаковую ответственность.

Другой пример особенного понимания равенства: в рамках ислама признана изначальная разность людей по самым разнообразным основаниям («если бы все народы в мире были одного сложения и цвета, одной расы и разговаривали на одном языке, то не было бы у них интереса друг к другу» [7, с. 89]), однако признается, что, даруя человеку право на жизнь, Аллах возложил на него ответственность за нее. «Перед этим благом – правом на жизнь, которое исходит от Аллаха, и ответственности за нее все люди абсолютны равны»; именно вера в это должна удерживать от «попиранья прав других» [7, с. 56].

На основании приведенных выше точек зрения следует сделать вывод, что абсолютно равными люди быть не могут (кроме теоретических идеализированных ситуаций), а вот наделенными одинаковыми правами (в первую очередь, на жизнь) и возможностями – т. е. равноправными – благодаря закону и высокому уровню правосознания в обществе – могут.

Понятие равноправия отличается многогранным содержанием: это и важнейший конституционный принцип правового положения человека, и принцип правового государства, и политико-правовая основа, и ценность гражданского общества – особая форма юридического равновесия, построенная на достижении баланса интересов.

Принцип равноправия является составной частью любого права человека, находится в основе правового положения человека и гражданина. Равноправие – не просто умозрительная категория: отказ от предоставления или невозможность обеспечения равенства в правах может иметь серьезные последствия на практике. Однако все же бывают случаи, при которых нужно применять разное обращение к людям: «когда равное обращение или неспособность принять во внимание существенные в данной ситуации различия могут фактически привести к неравенству и дискриминации. Это происходит в ситуациях, когда имеющаяся картина неравенства такова, что формально равные условия лишь способствуют сохранению исторически сложившейся дискриминации в отношении определенной группы» [8, с. 8].

Принцип равноправия не обладает неким универсальным, единым для всех стран и народов содержанием. Он получает свое конкретное наполнение и звучание в зависимости от целого ряда факторов, включающих культурные и религиозные традиции конкретного народа, его историческое прошлое, уровень правосознания.

Многие правоведы считают, что общепризнанной трактовкой принципа равноправия является равноправие как взаимосвязь государства и общества, выраженная в предоставлении каждому члену общества равного объема прав вне зависимости от каких-либо субъективных факторов, при этом сам принцип оценивается прежде всего как общеобязательное требование, посредством которого запрещена дискриминация. Равенству граждан противостоит дискриминация как одна из многих форм насилия, принижающая человека и его достоинство [9].

Дискриминация как явление и недискриминация как принцип

Дискриминация – это объективно необоснованное ограничение и (или) нарушение прав личности или группы лиц в связи с определенным признаком (такими как пол, возраст, раса и т. п.), свойственным для них, которое приводит или может привести к отрицательным последствиям. Оно вызывает физическое, экономическое, моральное, психическое страдание, «ограничивая возможность по реализации нужд в разных сферах жизни»², является одним «из наиболее грубых и повсеместных нарушений прав человека в современном мире» [8]. Дискриминация – это «ограничение или ущемление прав и свобод и законных интересов личности в зависимости от ее природных и социальных особенностей» [10, с. 6].

Согласно определениям, данным в словарях, дискриминация – «намеренное ограничение или лишение прав, преимуществ каких-либо лиц, организаций или государств по признакам расы, национальности, государственной принадлежности» и другим. Дискриминировать означает ограничивать в правах, лишать равноправия³. Важно, что дискриминация – это всегда различие в обращении, но при этом не всегда различие носит дискриминационный характер (о чем часто забывают).

В международных документах отсутствует общее определение понятия *дискриминация*, хотя сам термин нередко упоминается в них. Во многом это связано с тем, что не существует какого-либо единого международного акта, который своим регулированием охватил бы все виды дискриминации (т. е. охарактеризовал ее в общем виде). Следует отметить, что и необходимости в таком акте, широком по своему содержанию охвату, нет – он представлял бы из себя нечто вроде научного труда или трактата. В Межамериканской конвенции по борьбе против всех форм дискриминации и нетерпимости попытка дать общее определение все же была

² Правовые решения борьбы с дискриминацией и предотвращения насилия в отношении женщин. Материалы Стратегического семинара-практикума. Варшава, 18–21 апреля 2013 г. Режим доступа: <http://www.karat.org> (дата обращения: 23.07.2019).

³ Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: А Темп, 2006. 944 с.

предпринята. В ней под дискриминацией понимается любое различие, исключение или преференция, предоставляемые лицам или группе лиц в частной или публичной сфере жизни, закрепленные в международных документах, подписанных государствами-участниками, целями и последствиями которых является ограничение или лишение пользования или осуществления прав и свобод⁴.

В специальных международных документах, посвященных определенной сфере общественных отношений либо тому или иному праву, содержатся определения для узких целей конкретного документа или акта, т. е. узко-правовые дефиниции. Например, в ст. 1 Конвенции № 111 Международной организации труда (МОТ) о дискриминации в области труда и занятий (занятости), принятой в 1958 г., термин *дискриминация* определен как «всякое различие, недопущение или предпочтение, проводимое по признаку расы, цвета кожи, пола, религии, политических убеждений, приводящее к уничтожению или нарушению равенства возможностей или обращения в области труда и занятий; всякое другое различие, недопущение или предпочтение, приводящее к уничтожению или нарушению равенства возможностей или обращения в области труда и занятий, определяемое соответствующим Членом»⁵.

Согласно ст. 1 Конвенции ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования 1962 г. дискриминация в целях Конвенции – «всякое различие, исключение, ограничение или предпочтение по признаку расы, цвета кожи, пола, языка, религии, политических или иных убеждений, национального или социального происхождения, экономического положения или рождения, которое имеет целью или следствием уничтожение или нарушение равенства отношения в области образования, и в частности: а) закрытие для какого-либо лица или группы лиц доступа к образованию любой ступени или типа; б) ограничение образования для какого-либо лица или группы лиц низшим уровнем образования»⁶. В ст. 2, аналогично по смыслу вышеобозначенной конвенции МОТ, изложены положения, которые не рассматриваются как дискриминация.

Если обратимся к национальному законодательству, то обнаружим, что практически во всех современных конституциях идея и принцип равноправия находят свои отражения. Гораздо реже можно встретить упоминание термина *дискриминация* и его раскрытие. Так, например, в ст. 9 Конституции Южно-Африканской Республики 1996 г. закреплено, что «каждый равен перед законом

и имеет право на равную защиту закона. Равноправие означает полное и равное воплощение всех прав и свобод. Государство не может применять дискриминационные меры, прямо или косвенно, направленные против кого-либо по признаку расовой принадлежности, пола, сексуальной ориентации. <...> Должно быть введено в действие национальное законодательство по предотвращению или запрету дискриминации»⁷.

Комитетом по правам человека ООН *дискриминация* определена как «любое различие, исключение, ограничение или предпочтение, которое основано на признаках расы, цвета кожи, языка, религии, политических или иных взглядов, национального или социального происхождения, имущественного положения, рождения или иного обстоятельства и которое имеет целью или следствием уничтожение или умаление признания, использования или осуществления всеми лицами, на равных началах, всех прав и свобод»⁸.

Анализируя приведенные выше определения термина *дискриминация*, необходимо отметить, что во всех них так или иначе отражены важнейшие признаки данного явления:

- дискриминация всегда предполагает ущемление, ограничение или умаление прав группы лиц по сравнению со всеми остальными, находящимися в сходной ситуации;
- такое ущемление происходит по ряду признаков, с которыми связаны стереотипные представления: пол, раса, национальная принадлежность и т. д.;
- отсутствуют разумные и объективные основания для подобного «специфического» обращения.

В европейских странах теории и практики юриспруденции уже подняли вопрос о зарождении т. н. антидискриминационного права (*non-discrimination law*) как некоей совокупности существующих и функционирующих на определенном пространстве, называемом общеевропейским и включающем в себя как государства, так и надгосударственные объединения, норм, принципов, институтов, общей целью которых является предоставление всем лицам равных и справедливых возможностей в доступе к существующим в обществе благам⁹. Считается, что антидискриминационное право – не только новая комплексная отрасль права, но и область научного знания.

Существует такое право или нет – вопрос сложный и дискуссионный. Если оно и есть, то состоит из разрозненных норм, принадлежащих к разным отраслям права.

⁴ Inter-American Convention against All Forms of Discrimination and Intolerance, 2013. Режим доступа: http://www.oas.org/en/sla/dil/inter_american_treaties_A-69_discrimination_intolerance.asp (дата обращения: 23.07.2019).

⁵ Относительно дискриминации в области труда и занятий. Конвенция № 111 МОТ. Принята в г. Женеве 25.06.1958 на 42-й сессии Генеральной конференции МОТ // Ведомости ВС СССР. 01.11.1961. № 44. Ст. 448.

⁶ Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования. Принята 14.12.1960 Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры на ее одиннадцатой сессии // Ведомости ВС СССР. 02.11.1962. № 44. Ст. 452.

⁷ Конституция Южно-Африканской Республики. Принята 08.05.1996. Режим доступа: <https://worldconstitutions.ru/?p=78> (дата обращения: 23.07.2019).

⁸ Документ ООН HRI/GEN/1/Rev.2 от 29.03.1996: принятое Комитетом по правам человека ООН замечание общего порядка по вопросу о недискриминации в контексте Международного пакта о гражданских и политических правах.

⁹ Руководство по европейскому антидискриминационному праву. Агентство Европейского Союза по защите основных прав, 2012; Совет Европы, Европейский Суд по правам человека, 2012. 286 с. Режим доступа: https://www.echr.coe.int/Documents/Handbook_non_discr_law_RUS.pdf (дата обращения: 23.07.2019).

Многообразие видов и форм дискриминации

Принято выделять несколько видов дискриминации, при этом с развитием теории вопроса и законодательства число ее видов растет. Самое распространенное деление дискриминации проводится по ее основаниям. Необходимо учитывать: чтобы была возможность говорить о дискриминации какого-либо лица или группы лиц, у них должно наличествовать *защищаемое от неравного обращения качество*, что как раз и является основанием для возможной дискриминации. Следует отметить, что ни в одном документе – ни международном, ни национальном – не содержится исчерпывающего перечня таких оснований; а с течением времени органы, наделенные соответствующими полномочиями, могут выводить новые в соответствии со складывающейся в стране или мире ситуацией. Такой подход представляется верным.

Различают дискриминацию по целому ряду оснований-признаков, которые с определенной долей условности можно подразделить на несколько групп:

- условно неизменные или врожденные признаки: раса, цвет кожи, пол, рождение¹⁰, генетические особенности¹¹, национальное или социальное происхождение;
- социально-культурные признаки: язык, религия, политические или иные взгляды, уровень полученного образования;
- признаки состояния здоровья: физического, психического, наличие заболевания или инвалидности¹²;
- признаки, связанные с наличием или отсутствием особого статуса: мигранта, беженца, вынужденного переселенца;
- иные.

В литературе выделяют дискриминацию *де-юре* и *де-факто* в зависимости от закрепления дискриминационных положений. Дискриминация *де-юре* означает дискриминацию, закрепленную в законодательстве; дискриминация *де-факто* – это конкретные последствия применения законов или что-то сложившееся на практике. При этом считается, что дискриминация *де-юре* «должна незамедлительно искореняться путем внесения поправок в дискриминационное законодательство или путем его отмены. Когда государства сталкиваются с дискриминацией *де-факто*, они должны незамедлительно принимать меры, позволяющие как можно скорее обеспечить ее ликвидацию» [8, с. 7].

По специфике воздействия дискриминационных положений на реальные отношения дискриминацию делят на прямую и косвенную. Согласно гл. 1 Директивы 2000/43/СЕ 26,

имплементирующей принцип равного обращения с людьми, независимо от их расового или этнического происхождения, «прямая дискриминация означает основанное на ... <определенных признаках> отношение к лицу, которое является менее благоприятным, чем оно было, есть или будет в отношении лица, находящемся в аналогичном положении»¹³. «Косвенная дискриминация означает ситуацию, когда нормативное положение, критерий или практика, которая является внешне нейтральной, может вызвать особое ухудшение положения для лиц, ... <принадлежащих к определенной группе> по отношению к другим лицам, за исключением тех случаев, когда они являются объективно оправданными законной целью и когда средства для реализации этой цели являются соразмерными и необходимыми»¹⁴.

Чтобы была возможность говорить о существовании в определенной ситуации прямой дискриминации, должен присутствовать целый ряд факторов¹⁵. Первым является наличие неблагоприятного обращения. Например, получение пенсии или оплаты в меньшем размере без веских для того оснований. Необходимо такой фактор, как элемент сопоставления, т. е. должно быть «лицо, находящееся в схожих обстоятельствах», которому при этом «предоставляется более благоприятное обращение без оснований для этого». Однако в исключительных случаях необходимость поиска «элемента сопоставления»¹⁶ отсутствует. Яркий пример этого – ситуация, в которой дискриминация осуществляется по причине беременности лица. Суд ЕС в ряде дел подчеркивал, что в случаях, когда лицо претерпевает неблагоприятные последствия именно по причине беременности, это должно рассматриваться как прямая дискриминация и нет необходимости в поиске «элемента сопоставления»¹⁷.

С лицами, когда они находятся в разных ситуациях, нужно обращаться неравным образом, но лишь до необходимой степени, чтобы позволить им воспользоваться определенными возможностями на том же основании, что и другим лицам. Нарушение этого правила приводит к возникновению косвенной дискриминации, при которой не само различие в обращении, а именно последствия такого обращения будут неодинаковы для лиц, обладающих различающимися качествами. Чтобы можно было говорить о косвенной дискриминации в той или иной ситуации, необходимо наличие совокупности нескольких факторов. Один из них – существование положения, которое подлежит применению ко всем лицам в сходных условиях. При этом

¹⁰ Конвенция о защите прав человека и основных свобод. Заключена в г. Риме 04.11.1950 // СЗ РФ. 08.01.2001. № 2. Ст. 163.

¹¹ Inter-American Convention...

¹² Конвенция о правах инвалидов. Заключена в Нью-Йорке 13.12.2006 // Бюллетень международных договоров. 2013. № 7. С. 45–67.

¹³ Директива Совета Европейского Союза 2000/43/ЕС от 29.06.2000, имплементирующая принцип равного обращения с людьми, независимо от их расового или этнического происхождения.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Руководство по европейскому антидискриминационному праву...

¹⁶ Например: Аллонби против Аккрингтон и Россендейл колледж (Allonby v. Accrington and Rossendale college). Решение Суда ЕС от 13.01.2004. Дело № С-256/01 // Сборник судебной практики Суда ЕС. 2004. Т. I. С. 873.

¹⁷ Например: Деккер против Культурно-просветительского фонда для молодых людей (ВажВ-Сентрум) Плюс (Dekker v. Stichting Vormingscentrum voor Jong Volwassenen (VJV-Centrum) Plus). Решение Суда ЕС от 08.11.1990. Дело № С-177/88 // Сборник судебной практики Суда ЕС. 1990. Т. I. С. 3941.

«данное очевидно нейтральное положение или практика ставит "защищенную от неравного обращения группу" в особо неблагоприятное положение», также должен присутствовать элемент сопоставления¹⁸.

В зависимости от характера воздействия на отношения упоминают *негативную* и *позитивную дискриминацию* (хотя возможность использования таких терминов представляется спорной, т. к. термин *позитивная дискриминация* сам в себе содержит противоречие). Ряд стран для борьбы с дискриминацией, в том числе скрытой, стремится принять т. н. позитивные действия: выражение преднамеренного предпочтения, предоставление определенных преференций каким-либо группам лиц, которые подвергались дискриминации [8]. Желаемый результат подобного – компенсировать уже существующую дискриминацию. Такие меры могут именоваться в разных государствах по-разному: позитивные действия, позитивные меры, обратная дискриминация, позитивная дискриминация, временные специальные меры.

Помимо стандартной дискриминации в науке, в практике судов и органов по толкованию начали выделять и очень специфические ее виды. Так, Судом ЕС выделен новый вид дискриминации – *притеснение* (до этого подобное явление рассматривалось в качестве особой формы прямой дискриминации). Высказывается мнение, что подобное выделение связано с важностью и пагубностью последствий данного вида дискриминации¹⁹. Для доказывания факта притеснения нет необходимости в элементе сопоставления: притеснение является неправомерным как таковое по причине своей формы (вербальное, невербальное и физическое плохое обращение) и потенциальных последствий (унижение человеческого достоинства). Наиболее распространена такая форма притеснения, как домогательства. Правом ЕС для оценки наличия притеснения предусмотрен объективно-субъективный подход: для определения, имело ли оно место, в первую очередь оценивается личностное восприятие пострадавшего лица.

Еще один своеобразный вид дискриминации – *дискриминация посредством взаимосвязи*: когда жертва неравного обращения сама по себе не является лицом, обладающим защищенным от неравного обращения качеством. Примером может служить дело Коулман, в котором мать подвергалась неблагоприятному обращению на работе исключительно на основании того факта, что ее ребенок был инвалидом²⁰.

Особый вид дискриминации – *дискриминация путем гипотезы*. О ней возможно вести речь, когда с лицом обращаются ненадлежащим образом на основании признака, который у него в действительности отсутствует, однако предполагается тем, кто подвергает его дискриминационному

обращению или отношению. Например, «гетеросексуальное лицо подозревается в гомосексуализме и по этому поводу подвергается дискриминации»²¹.

Не существует единого для всего мира отношения к явлению дискриминации, к тому или иному ее виду. Более того, то, что будет подпадать под данную категорию в одной стране, может рассматриваться до определенной степени положительно в другой (однако рядом ученых такое различие оценивается исключительно как негативное явление и объясняется укоренившимися стереотипами, с которыми необходимо бороться).

Заключение

Дискриминация – это объективно необоснованное реальное и (или) юридически закрепленное неравное обращение с людьми, находящимися в сходных ситуациях, а также отказ в предоставлении льгот и иных преференций, когда этого требуют обстоятельства. Равноправие и запрет дискриминации – это важнейшие конституционно значимые принципы, лежащие в основе статуса человека и направленные на недопущение существования такого явления, как дискриминация.

Термины *равноправие* и *запрет дискриминации* / *недискриминация* зачастую рассматриваются в литературе, актах международного и национального права как синонимические конструкции [11]. Запрет дискриминации «в мировой юридической литературе в большинстве случаев выступает под более политкорректным псевдонимом "принцип равенства"» [11]. Подобный подход представляется не всегда верным хотя бы потому, что нет смысла создавать несколько понятий с одинаковым содержанием. Содержание термина *недискриминация* шире термина *равноправие*: в определенных ситуациях предоставить равные права недостаточно, поскольку определенные группы общества и индивиды нуждаются в дополнительных гарантиях, иначе они будут оставаться ущемленными. В таком случае действие принципа равноправия необходимо скорректировать принципом справедливости. Вместе с тем нужно иметь в виду, что принцип равноправия и принцип справедливости до некоторой степени противостоят друг другу, т. к. нередко справедливым является именно неравенство. Однако данные принципы должны сосуществовать и могут быть эффективно действующими только во взаимодействии и при правильно найденном, сориентированном на фактическую ситуацию балансе. Таким образом, принцип недискриминации имеет своим содержанием ключевые аспекты как принципа равноправия, так и принципа справедливости.

¹⁸ Руководство по европейскому антидискриминационному праву...

¹⁹ Там же.

²⁰ Коулман против Аттриджа Ло и Стива Ло (Koleman v. Attridge Law and Steve Law). Решение Суда ЕС от 17.07.2008. Дело № C-303/06 // Сборник судебной практики Суда ЕС. 2008. Т. I. С. 5603.

²¹ Правовые решения борьбы с дискриминацией и предотвращения насилия в отношении женщин...

Литература

1. Воеводин Л. Д. Юридический статус личности в России. М.: ИНФРА-М-Норма, 1997. 304 с.
2. Редкин П. Г. Из лекций по истории философии права в связи с историей философии вообще. СПб. Тип. М. М. Стасюлевича, 1889. Т. 2. 407 с.
3. Чиркин В. Е. Конституционное право зарубежных стран. 6-е изд. М.: ИНФРА-М, 2010. 608 с.
4. Авакьян С. А. Конституционное право России. В 2 т. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2014. Т. 1. 864 с.
5. Сюкийянен Л. Р. Современные религиозные концепции прав человека: сопоставление теологического и юридического подходов // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2012. № 3. С. 7–28.
6. Дурденевский В. Н. Права и обязанности гражданина // Хрестоматия по конституционному праву. Конституционные основы устройства государства и общества. Т. 2: Конституционные основы правового положения личности / сост. Н. А. Богданова, Д. Г. Шустров. СПб.: Алеф-пресс, 2014. С. 713–726.
7. Мухаммад Садик Мухаммад Йусуф. Права человека в исламе. СПб.: Диалог, 2008. 288 с.
8. Равенство и запрет дискриминации / авт.-сост. Г. Деревенченко. Алматы, 2016. 60 с.
9. Буянова А. В. Гендерное неравенство в сфере труда // Законы России: опыт, анализ, практика. 2018. № 5. С. 68–70.
10. Кретова-Алешина И. А. Конституционный принцип недискриминации в Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2012. 22 с.
11. Черняева Д. В. Принцип равенства и запрет дискриминации // Справочник кадровика. 2006. № 1. С. 37–44.

Meaning of the Term "Equal Rights" (Equality) and Ideas of Tackling Discrimination

Daria V. Buniak^{a, @}

^a Russian State Center for Quality and Standardization of Veterinary Drugs and Feed, 5, Zvenigorodskoye Rte., Moscow, Russia, 123022

@ dariabuniak@yandex.ru

Received 12.08.2019. Accepted 05.11.2019.

Abstract: The paper clarifies the concepts of "equality", "non-discrimination", and "equal rights" and reveals their constitutional nature. The article owes its theoretical character to the fact that it serves as the basis for further research of practical problems connected with various types of discrimination. The author underlines that in different legal systems principles of non-discrimination and equal rights are construed and manifested in different ways. This is predetermined by the existing traditions, religions, and the model of human rights realized in the society and contained in laws. In the context of increasing globalization, it is of the greatest importance to remember the inadmissibility of criticism of "alien" national legal systems, which can be provoked by their continued "opacity" and specifics of ideology, religion, and society, as well as difficulties in translating legal texts from one language to another. The issues discussed in the present paper are of greatest significance because the matters of discrimination are popular subjects of discussions, debates, and trials in the modern world.

Keywords: human and civil rights, status of the individual, constitutional principle, principle of equality, harassment, legal system, model of human rights

For citation: Buniak D. V. Meaning of the Term "Equal Rights" (Equality) and Ideas of Tackling Discrimination. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 2019, 3(4): 365–371. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-4-365-371>

References

1. Voevodin L. D. *The legal status of the individual in Russia*. Moscow: INFRA-M-Norma, 1997, 304. (In Russ.)
2. Redkin P. G. *From lectures on the history of philosophy of law*. St. Petersburg: Tip. M. M. Stasiulevicha, 1889, vol. 2, 407. (In Russ.)
3. Chirkin V. E. *Constitutional law of foreign countries*, 6th ed. Moscow: INFRA-M, 2010, 608. (In Russ.)
4. Avakian S. A. *Russian constitutional law*, 5th ed. Moscow: INFRA-M, 2014, vol. 1, 864. (In Russ.)
5. Siukiyainen L. R. Modern religious concepts of human rights: theological and legal approaches compared. *Pravo. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2012, (3): 7–28. (In Russ.)
6. Durdenevsky V. N. Rights and obligations of a citizen. *Readings on constitutional law. The constitutional foundations of the structure of the state and society. Vol. 2: Constitutional Foundations of the Legal Status of the Individual*, comps. Bogdanova N. A., Shustrov D. G. St. Petersburg: Alef-Press, 2014, 713–726. (In Russ.)

DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-4-365-371

7. Muhammad Sodiq Muhammad Yusuf. *Human rights in Islam*. St. Petersburg: Dilia, 2008, 288. (In Russ.)
8. *Equality and the prohibition of discrimination*, author-comp. Derevenchenko G. Almaty, 2016, 60. (In Russ.)
9. Buyanova A. V. Gender inequality at work. *Zakony Rossii: opyt, analiz, praktika*, 2018, (5): 68–70. (In Russ.)
10. Kretova-Aleshina I. A. *The constitutional principle of non-discrimination in the Russian Federation*. Cand. Jurispr. Sci. Diss. Abstr. Saratov, 2012, 22. (In Russ.)
11. Cherniaeva D. V. The principle of equality and the prohibition of discrimination. *Spravochnik kadrovika*, 2006, (1): 37–44. (In Russ.)

Указатель статей, опубликованных в журнале в 2019 году

| | № | Стр. |
|--|---|------|
| Педагогика | | |
| <i>Атякишева И. И., Литвинцева Т. В., Кель Т. А.</i> Доступная образовательная среда и педагогическая поддержка обучающегося: теории и решения | 2 | 104 |
| <i>Белогай К. Н., Бугрова Н. А.</i> Проблемы формирования образа будущего старших подростков в условиях психолого-педагогического сопровождения | 4 | 289 |
| <i>Бунтова Е. В.</i> Создание учебного курса программы магистратуры | 1 | 1 |
| <i>Голев Н. Д.</i> Ноотека: балльно-рейтинговая система + проектирование, или К вопросу о переходе количественных измерений ЗУН в качественные | 3 | 199 |
| <i>Давыдова А. В.</i> Особенности проявления профессионального интереса студентов педагогического колледжа в начале обучения | 4 | 302 |
| <i>Дзвоник В. П.</i> Инициация как инструмент развития лидерских качеств социально активных старшеклассников (на примере школы лидеров КемГУ «Кузбасс беспокойных сердец») | 4 | 309 |
| <i>Емельянова Н. Р.</i> Выдающиеся современники о становлении школьного образования в России второй половины XIX в. | 3 | 214 |
| <i>Кобзарь Т. К., Козырев Н. А., Митькина Е. В.</i> Педагогические конструкты и педагогические конструкторы в изучении и исследовании основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования | 2 | 111 |
| <i>Козин С. В.</i> Воспитание советских граждан в 70–80-х гг. XX в. | 1 | 9 |
| <i>Козин С. В., Мустафина А. И.</i> Изучение нравственно-ценностных ориентаций подростков во внеурочной работе | 2 | 119 |
| <i>Кондратов А. А., Жуков Р. С.</i> Педагогические условия укрепления здоровья и оптимизации функционального состояния организма старшеклассников, занимающихся в учреждениях дополнительного образования спортивной направленности (на примере легкой атлетики) | 3 | 223 |
| <i>Крецан З. В., Морозов Е. В.</i> К проблеме моделирования в современном образовании: перспективы трансформаций моделей, риски реализации | 4 | 316 |
| <i>Крецан З. В., Морозов Е. В.</i> К проблеме формирования готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности | 3 | 231 |
| <i>Кудрина Е. А., Ивина К. В.</i> Цифровая среда – новые вызовы вузовской библиотеке | 2 | 126 |
| <i>Лаптева Ю. А., Федорова Н. И.</i> Содержательные характеристики мониторинга психического развития детей в условиях дошкольной образовательной организации | 3 | 240 |
| <i>Морозова И. С., Пронин Е. А.</i> Особенности произвольной саморегуляции и личностных качеств курсантов-первокурсников, имеющих опыт прохождения службы в рядах вооруженных сил | 4 | 325 |
| <i>Симкин М. А., Гелихова К. О.</i> Формирование связной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня | 4 | 333 |
| <i>Урженко Н. В., Угольников О. А., Шварцкопф Е. Ю.</i> Моделирование основ учебно-тренировочного процесса: традиционный и инновационный аспекты | 1 | 15 |
| <i>Читиль Е. В., Шамовская Т. В.</i> Психолого-педагогические условия интеллектуального развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи | 4 | 341 |
| <i>Чудинова С. А., Козырев Н. А., Митькина Е. В.</i> Педагогические условия оптимизации моделирования основ педагогической поддержки личности в системе непрерывного образования | 1 | 21 |
| <i>Шейхи Дж. Н., Зангане М.</i> Применение проектного метода в обучении русскому языку как иностранному студентов вузов Ирана | 3 | 250 |
| <i>Шелкунова Т. В., Артюхова Т. Ю.</i> Практика изучения проблем академической мобильности студентов (на примере Сибирского федерального университета) | 3 | 255 |

| | № | Стр. |
|--|---|------|
| Философия | | |
| Балабанов П. И., Зауэрвайн А. Т. Инновации и проектирование | 1 | 29 |
| Балабанов П. И., Зауэрвайн А. Т. Методологический аспект взаимосвязи науки и научного исследования | 1 | 35 |
| Билюченко Г. С., Золотухин В. М. Социально-экономический и социокультурный аспекты инновационного подхода к управлению мотивацией персонала | 1 | 42 |
| Брызгалина Е. В., Занфира В. М. Коммерциализация как фактор развития институциональных аспектов технонауки | 2 | 135 |
| Грицков Ю. В. Страдание как сущностное свойство человеческой ситуации | 1 | 49 |
| Думов А. В., Кудашов В. И., Личаргин Д. В. Соотношение концептов <i>информация</i> и <i>отражение</i> : коллизии и пути их разрешения | 4 | 348 |
| Золотухин В. М., Порхачев В. Н. Формирование и раскрытие человеческого потенциала в российском социокультурном пространстве | 2 | 145 |
| Илларионов Г. А. Соотношение ценностного и коммуникативного аспектов в изучении социокультурной традиции | 2 | 151 |
| Казаков Е. Ф. Человек как Вечное Дитя | 1 | 55 |
| Козин С. В., Медведева О. А. Критика натурализма Э. Гуссерля и проблема жизненного мира | 3 | 264 |
| Козырева М. В., Криони А. Е., Морозов Н. В. Социокультурный и правовой аспекты социальной деятельности субъектов в банковской сфере | 2 | 159 |
| Красиков В. И. Идеализированный объект теории и ее логика: модель взаимосвязи | 1 | 61 |
| Красиков В. И. Солидарность как социо-антропологический феномен | 4 | 355 |
| Семёнов В. Е. Анализ чистого сознания как коррелят расширенной познавательной перспективы | 1 | 70 |
| Семёнов В. Е. Чистое сознание в контексте формальной логики | 3 | 271 |
| Юриспруденция | | |
| Буняк Д. В. Основы понимания термина <i>равноправие</i> и идей борьбы с проявлениями дискриминации | 4 | 365 |
| Дружинина Ю. Ф., Трезубов Е. С. Профессиональное представительство в цивилистическом процессе в свете судебной реформы | 2 | 165 |
| Кичигин С. В. Момент вступления трудового договора в силу | 2 | 173 |
| Кичигин С. В. Необоснованно привилегированное положение работника, принимаемого в порядке перевода | 3 | 281 |
| Лебедева Е. К. Некоторые аспекты недопустимости доказательств как процессуального основания для их исключения | 1 | 80 |
| Овинников В. А. Правовые последствия за злоупотребление правом | 1 | 87 |
| Паничкин В. Б. Парадоксальное положение устного завещания в российском праве и его перспективы | 1 | 93 |
| Рубцова Н. В. О соотношении механизма и метода правового регулирования предпринимательской деятельности | 2 | 181 |
| Трезубов Е. С. «Процессуальная революция». Обзор изменений в цивилистические процессуальные кодексы | 2 | 187 |
| Фадеева О. В. Проблемы реализации права граждан на охрану здоровья и медицинскую помощь, гарантированного ст. 41 Конституции Российской Федерации | 1 | 97 |

Index of articles published in the journal in 2019

| | No | Pages |
|---|----|-------|
| Jurisprudence | | |
| Buniak D. B. Meaning of the Term "Equal Rights" (Equality) and Ideas of Tackling Discrimination | 4 | 370 |
| Druzhinina Y. F., Trezubov E. S. Professional Representation in the Civil Court under the Judicial Reform | 2 | 172 |
| Fadeeva O. V. Citizens' Rights to Health Protection and Medical Assistance, Guaranteed by Article 41 of the Constitution: Problems of Enforcement | 1 | 102 |
| Kichigin S. V. Start of Employment Contract | 2 | 180 |
| Kichigin S. V. Unreasonably Privileged Position of a Relocated Employee | 3 | 287 |
| Lebedeva E. K. Inadmissibility of Evidence as a Procedural Reason for Exclusion | 1 | 85 |
| Ovinnikov V. A. Legal Consequences of the Abuse of Rights | 1 | 91 |
| Panichkin V. B. The Paradox Position of Nuncupative Will in Russian Law and its Perspectives | 1 | 96 |
| Rubtsova N. V. On the Relationship between the Mechanism and the Method of Legal Regulation of Businesses | 2 | 185 |
| Trezubov E. S. "Procedural Revolution". Review of Changes to Civil Procedure Codes | 2 | 197 |
| Pedagogics | | |
| Atyaksheva I. I., Litvintseva T. V., Kel T. A. Accessible Educational Environment and Pedagogical Support: Theories and Solutions | 2 | 109 |
| Belogai K. N., Bugrova N. A. Forming the Image of the Future in Young Adults in the Conditions of Psychological and Pedagogical Support | 4 | 300 |
| Buntova E. V. Curriculum for a Master's Program | 1 | 6 |
| Chipil E. V., Shamovskaya T. V. Psychological and Pedagogical Conditions of Intellectual Development in Preschoolers with Severe Speech Disorders | 4 | 347 |
| Chudinova S. A., Kozyrev N. A., Mitkina E. V. Basic Pedagogical Support in the System of Continuous Education: Optimization of Pedagogical Conditions Modeling | 1 | 27 |
| Davydova A. V. Manifestation of Professional Interest in Junior Students of Pedagogical College | 4 | 307 |
| Dzvonik V. P. Initiation as a Tool for the Development of Leadership Qualities of Socially Active High School Students: the case of the School of Leaders "The Restless Hearts of Kuzbass" (Kemerovo State University) | 4 | 315 |
| Emelyanova N. R. Outstanding Contemporaries on the Formation of School Education in Russia of the Second Half of the XIX Century | 3 | 221 |
| Golev N. D. "Nootheca": Point-Rating System + Design, or Revisiting the Issue of Transition from Quantitative to Qualitative Measurements of Knowledge, Skills, and Abilities | 3 | 212 |
| Kobzar T. K., Kozyrev N. A., Mitkina E. V. Pedagogical Constructs and Pedagogical Constructors in the Studies of the Basics of Pedagogical Support in the System of Continuous Education | 2 | 117 |
| Kondratov A. A., Zhukov R. S. Pedagogical Conditions for Improving the Health of Senior Pupils Doing Athletics in Institutions of Additional Sport Education | 3 | 229 |
| Kozin S. V. Soviet Upbringing in 1970s–1980s | 1 | 13 |
| Kozin S. V., Mustafina A. I. Moral and Value Orientations of Adolescents in Extracurricular Work | 2 | 124 |
| Kretsan Z. V., Morozov E. V. Formation of Career Choice Readiness in Senior Pupils | 3 | 238 |
| Kretsan Z. V., Morozov E. V. To the Problem of Modeling in Modern Education: Prospects for Model Transformations and Implementation Risks | 4 | 323 |
| Kudrina E. L., Ivina K. V. Digital Environment as a New Challenge for University Library | 2 | 134 |

| | No | Pages |
|---|-----------|--------------|
| Lapteva Y. A., Fedorova N. I. Content Characteristics of Monitoring of Mental Development in Preschoolers | 3 | 248 |
| Morozova I. S., Pronin E. A. Peculiarities of Arbitrary Self-Regulation and Personal Qualities in First-Year Cadets with Army Experience | 4 | 331 |
| Sheikhi J. N., Zangane M. Project Method in Teaching Russian as a Foreign Language to Iranian University Students | 3 | 253 |
| Shelkunova T. V., Artyukhova T. Yu. Academic Mobility at Siberian Federal University | 3 | 262 |
| Simkin M. L., Gelikhova K. O. Formation of Coherent Speech in Senior Preschoolers with the Third Degree Alalia | 4 | 340 |
| Urzhenko N. V., Ugolnikova O. A., Shvartskopf E. Yu. Modeling of the Fundamentals of the Educational Process: Traditional and Innovative Aspects | 1 | 19 |
| Philosophy | | |
| Balabanov P. I., Sauerwein L. T. Innovation and Design | 1 | 33 |
| Balabanov P. I., Sauerwein L. T. Methodological Aspect of the Interconnection between Science and Research | 1 | 41 |
| Biljuchenko G. S., Zolotukhin V. M. Social, Economic, and Sociocultural Aspects of Innovative Approach to Management and Motivation of Personnel | 1 | 47 |
| Bryzgalina E. V., Zanfira V. M. Commercialization as a Factor in the Development of Institutional Aspects of Technoscience | 2 | 143 |
| Dumov A. V., Kudashov V. I., Lichargin D. V. "Information" vs. "Reflection": Collisions and Solutions | 4 | 354 |
| Gritskov Y. V. Suffering as an Ontological Property of the Human Condition | 1 | 54 |
| Illarionov G. A. Axiological vs. Communicative Aspects in Socio-Cultural Tradition Studies | 2 | 157 |
| Kazakov E. F. Humanity, or Childhood Forever | 1 | 60 |
| Kozin S. V., Medvedeva O. A. Criticism of E. Husserl's Naturalism and the Problem of the Lifeworld | 3 | 269 |
| Kozyreva M. V., Krioni A. E., Morozov N. V. Sociocultural and Legal Aspects of Social Activity of Subjects in the Banking Sector | 2 | 163 |
| Krasikov V. I. Idealized Subject of Theory and its Logic: Relationship Model | 1 | 68 |
| Krasikov V. I. Solidarity as a Socio-Anthropological Phenomenon | 4 | 363 |
| Semenov V. E. Analysis of Pure Consciousness as a Correlated Extended Informative Perspective | 1 | 78 |
| Semenov V. E. Pure Consciousness in the Context of Formal Logic | 3 | 279 |
| Zolotukhin V. M., Porhachev V. N. Personal Formation and Fulfillment in the Russian Socio-Cultural Environment | 2 | 149 |

16+

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. Научный журнал

Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. Scientific Journal

Контакты для сотрудничества:

Морозова Ирина Станиславовна, главный редактор
ishmorozova@yandex.ru

Митько Наталья Викторовна, редактор
8(384-2)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; vs-seriya@yandex.ru

Contacts for co-operation:

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief
ishmorozova@yandex.ru

Nataliya V. Mitko, Editor
8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; vs-seriya@yandex.ru

Редакторы выпуска:

Лоншакова К. А., Митько Н. В., Рабкина Н. В., Старикова А. С.

Подписано к печати 27.12.2019.

Дата выхода в свет 31.12.2019.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy.

Формат А 4. Усл. печ. л. – 11,6. Уч.-изд. л. – 10,5.

Тираж 500 экз. Заказ _____

Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6,
<http://kemsu.ru>.

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область, 650000, г. Кемерово,
пр. Советский, 73.