

Педагогика: история, перспективы

Научный рецензируемый журнал Том 5 № 5 2022

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

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

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

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

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

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

Психологические науки:

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

Филологические науки

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

Главный редактор

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

Научный редактор

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

Ответственный редактор за выпуск

Ковригина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет

Редактор англоязычных текстов

Мотрий Н. – преподаватель английского языка ГБПОУ КК КАСТ

Ответственный секретарь журнала

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

Адресредакции журнала

Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects.

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, офис №3

Тел/факс: 8 861 203 51 61

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

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

Редакционный Совет

Главный редактор

Литвинов Кирилл Александрович, кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО);

М.И. Платова» (Новочеркасск).

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

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

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

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

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

г. Краснодар, Россия

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

Бессонова Ольга Леонидовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

Трнава, Словакия

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

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

г. Владикавказ, Республика Северная Осетия–Алания

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

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна, кандидат педагогических наук, первый секретарь Российского центра науки и культуры, Посольства России в Монголии, заместитель руководителя Представительства Россотрудничества в Монголии

г. Уланбатор, Монголии

Быкасова Лариса Владимировна, доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

г. Таганрог. Россия

Варечкова Любица, доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия

ScopusAuthorID: 57214638078

г.Трнава, Словакия

Гелясина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

г. Витебск, Республика Беларусь

Гребенникова Вероника Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

ScopusID: 56530681200

Краснодар. Россия

Дыбовский Александр Сергеевич, кандидат филологических наук, профессор, Школа языка и культуры аспирантуры, В 2019-2022 годах - приглашенный научный сотрудник кафедры сравнительного изучения языков и культур Высшей школы Осацкого университета; доцент Дальневосточного федерального университета (кафедра японоведения)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

г. Токио, Япония - г. Владивосток, Россия

Елагина Вера Сергеевна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>

г. Челябинск, Россия

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

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

г. Краснодар, Россия

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

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

г. Новосибирск, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич, доктор психологических наук, профессор, МГПУ
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>
г. Москва, Россия

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

Мамбеталина Алия Сактагановна, PhD психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
Scopus Author ID: 55704832000
г. Нур-Султан, Казахстан

Никитин Григорий Михайлович, доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина"
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2748-1425>
Краснодар, Россия

Патюкова Регина Валерьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Кубанский государственный университет, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук.
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5702-1150>
Scopus Author ID: 57189048277
Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016
г. Krasnodar, Russia

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

Пименова Марина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
Scopus Author ID: 46861241300
Санкт-Петербург, Россия

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

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

Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор. Зав. кафедры педагогики и психологии семейного образования. Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

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

ScopusAuthorID:57093990600

г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна, профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес–сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России

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

г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

Слободчиков Илья Михайлович, профессор, доктор психологических наук, член – корр. РАЕН, зав. лабораторией инновационной деятельности ФГБНУ "Институт изучения детства, семьи, и воспитания Российской Академии Образования", декан факультета психологии Московской Международной Академии

г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна, кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>

ScopusAuthorID:6505920534

г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая отделом педагогического менеджмента, Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области» (ОГАОУ ДПО «ИРО ЕАО»), Заслуженный работник образования ЕАО. Почётный работник общего образования РФ, член–корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН); руководитель общественной организации «Педагогическая Ассоциация Еврейской автономной области», заместитель председателя Общественной палаты ЕАО

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

г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

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

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

Scopus Author ID: 8450839800

г. Тула, Россия

Щербина Анна Ивановна, кандидат педагогических наук, кафедра педагогики и психологии семейного образования. Института педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>
г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт-Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>
Scopus Author ID: 57200566200
г. Санкт-Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov, Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education; South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M. I. Platov. (Novocherkassk)
[ORCID ID: http://orcid.org/0000-0001-8804-1525](http://orcid.org/0000-0001-8804-1525)
Krasnodar, Russia

Scientific Editor

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

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

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

Nadezhda O. Blaikh, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Social Work North Ossetian state University named after K.L. Khetagurov, Honored worker of Science and Education, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Vladikavkaz

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

Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, Russia

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

Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, First Secretary of the Russian Embassy in Mongolia, Deputy head of the representative office of Rossotrudnichestvo in Mongolia, Deputy Director of the Russian center for science and culture in Moscow

Ulaanbaatar, Mongolia

Larisa V. Bykasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>

Taganrog, Russia

Lubica Vareckova, Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,

Scopus Author ID: 57214638078

Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina, PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>

Vitebsk, Belarus

Veronika M. Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

ScopusID: 56530681200

Krasnodar, Russia

Alexander S. Dybovsky, Candidate of Philology, Honorary Professor of the School of Language and Culture of the Osaka University Graduate School. In 2019-2020, invited researcher of the Department of Comparative Study of Languages and Cultures of the Osaka University Graduate School; Assistant Professor at the Far Eastern Federal University.

<https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>

Tokyo, Japan – Vladivostok, Russia

Vera S. Elagina, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State University of Humanities and Pedagogy
ORCID ID: <https://orcid.org/000-0003-2469-9285>
Chelyabinsk, Russia

Svetlana S. Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Krasnodar, Russia

Larisa V. Kovrigina, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>
г. Novosibirsk, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev, Doctor of Psychology, Professor,
Moscow State Pedagogical University
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>
Moscow, Russia

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

Alia S. Mambetalina, PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
Scopus Author ID: 55704832000
Nur-Sultan, Kazakhstan

Grigory M. Nikitin, Associate Professor, Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Philosophy of the Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-000-2748-1425>
Krasnodar, Russia

Regina V. Patyukova, Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5702-1150>
Scopus Author ID: 57189048277
Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016
Krasnodar, Russia

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

Marina V. Pimenova, Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign languages
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
Scopus Author ID: 46861241300
Saint Petersburg,

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

Elena N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University
Scopus Author ID: 57093990600
ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".
The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.
ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
Annandale, Virginia, USA

Ilia M. Slobodchikov, Professor, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head. laboratory of Innovative Activity of the Institute for the Study of Childhood, Family, and Education of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology of the Moscow International Academy
Moscow, Russia

Gukshat K. Urazalieva, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-000-7976-7527>
Scopus Author ID: 6505920534
Moscow, Russia

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

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

Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

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

Honorary Worker of Higher Professional Education,

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

Scopus Author ID: 8450839800

Tula, Russia

Anna I. Scherbina, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Pedagogy and Psychology of Family Education. Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University

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

Moscow, Russia

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

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

Scopus Author ID: 57200566200

St. Petersburg, Russia

,

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Method Softtraining and Education</i>	
Кудрявцев В.Т., Игнатович А.В. г. Москва, Россия		V.T. Kudryavtsev, A.V. Ignatovich Moscow, Russia	
Педагогически организованные коммуникации детей дошкольного возраста и взрослых как фактор развития творческого воображения	14	Pedagogically organized communication of preschool children and adults as a factor in the development of creative imagination	
Янушкевич О.И., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия		O. I. Yanushkevich, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка как задача семейного воспитания.	27	Designing a child's individual educational trajectory as a task of family education	
<i>Теория и методика физического воспитания</i>		<i>Theory and Methodology of Physical Education</i>	
Мачнев А.И. Московская область, г. Балашиха, Россия	43	A.I. Machnev Moscow Region, Balashikha, Russia	
Влияние стрессогенных факторов на ментальную сферу футболистов		The influence of stressogenic factors on the mental sphere of football players	
Слободчиков И.М. г. Москва, Россия		I.M. Slobodchikov Moscow, Russia	
Нехорошева А.А., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Краснодар, Россия	56	A.A. Nehorosheva, V.K. Ignatovich, S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Особенности мотивации достижения учащихся спортивных школ		Features of achievement motivation of students of sports schools	
<i>Психологические науки</i>		<i>Psychological Sciences</i>	
Ковригина Л.В. г. Новосибирск, Россия		L.V. Kovrigina Novosibirsk, Russia	
Вербализация временных представлений у младших школьников: онтогенетический и дизонтогенетический аспекты	71	Verbalization of temporal representations in younger schoolchildren: ontogenetic and dysontogenetic aspects	
Пушкарская О.В. Свердловская обл., Россия	87	O. V. Pushkarskaya Sverdlovsk region, Russia	
К обоснованию понятия «удовлетворенность трудом»		To the substantiation of the concept of "job satisfaction"	

<i>Медиация в профессии</i>		<i>Mediation in the profession</i>	
Попов П.П. г. Балашиха, Московская обл., Россия		P.P. Popov Balashikha, Moscow Region, Russia	
Медиация как метод восстановительного правосудия (на примере ресоциализации детей и взрослых)	97	Mediation as a restorative justice method (on the example of re-socialization of children and adults)	
<i>Филологические науки</i>		<i>Philological Sciences</i>	
Пименова М. В. г. Санкт-Петербург, Россия		M.V. Pimenova St. Petersburg, Russia	
Структурные изменения макроконцепта « <i>Род</i> » в русской лингвокультуре	113	Structural changes of the « <i>Genus</i> » macroconcept in Russian linguoculture	
<i>Информация для авторов</i>	128	<i>Information for Authors</i>	



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-14-26

УДК 37.036.5

END [FQNHXU](#)

**ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННЫЕ КОММУНИКАЦИИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ВЗРОСЛЫХ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ**

Кудрявцев Владимир Товиевич

Московский государственный психолого-педагогический университет

г. Москва, Россия

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

vt kud@mail.ru

Арина Владленовна Игнатович

Дошкольная образовательная организация № 49 «Золотая рыбка»

Московская область, г. Красногорск, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

arign90@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме обоснования путей повышения эффективности детско-родительских коммуникаций как фактора психического развития ребенка. Проблема исследования: как именно должны строиться коммуникации между взрослыми и детьми в процессе осуществления ими совместной деятельности, чтобы развивающий потенциал этой деятельности был максимальным? Приведены данные динамики образовательной самостоятельности, инициативности и ответственности детей дошкольного возраста в условиях специальной организации их взаимодействий со взрослыми людьми. В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте 4 – 5 лет и 52 родителя, воспитывающих детей дошкольного возраста. Методы: теоретические (анализ научной литературы); экспериментальные (формирующий педагогический эксперимент) и статистические (оценка уровня достоверности различий полученных экспериментальных данных при помощи t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна – Уитни).

Обзор литературы: А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Й. Хейзинга, Н.Н. Поддьякова, Н.Е. Вераксы, П.И. Зинченко, В.П. Зинченко, В.А. Петровского, Е.Е. Кравцовой.

Результаты. В результате проведенных творческих занятий, основанных на выстраивании специально организованных детско-взрослых коммуникаций, в сфере творческого воображения детей из экспериментальной группы произошли позитивные изменения, в то время как эти же способности у детей из контрольной группы остались на прежнем уровне. Установлено, что основным фактором психического и социально-коммуникативного развития выступает общение и взаимодействие дошкольников со взрослыми и сверстниками. Существенную роль в психическом развитии детей-дошкольников играют именно те детско-взрослые коммуникации, которые целенаправленно осуществляются педагогами на основе выделенных правил.

Выводы и заключение. Получены данные, подтверждающие выдвинутую гипотезу о том, что специальная организация детско-взрослых отношений в процессе их творческой деятельности является значимым фактором развития творческого воображения детей дошкольного возраста как центрального новообразования их психического развития.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, творческое воображение, центральное новообразование психического развития

Для цитирования: Кудрявцев В.Т., Игнатович А.В. Педагогически организованные коммуникации детей дошкольного возраста и взрослых как фактор развития творческого воображения // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том. 5 № 5 . с. 14-26

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-14-26

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

Original article

PEDAGOGICALLY ORGANIZED COMMUNICATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN AND ADULTS AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION

Vladimir T. Kudryavtsev

Moscow State Pedagogical University

Moscow, Russia

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

vtkud@mail.ru

Arina V. Ignatovich

preschool educational organization No. 49

Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

arign90@mail.ru

Tashkent, Uzbekistan

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of substantiation of ways to improve the effectiveness of child-parent communications as a factor of children's mental development. The problem of research: how exactly should the communications between adults and children be built in the process of their joint activity so that the developing potential of this activity would be maximal? The data on the dynamics of educational independence, initiative and responsibility of preschool children in conditions of special organization of their interactions with adults are presented.

Methods: theoretical (analysis of the scientific literature); experimental (formative pedagogical experiment) statistical (evaluation of the level of reliability of differences in the experimental data obtained using Student's t-criterion and Mann-Whitney U-criterion).

Literature review: A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, A.V. Zaporozhets, L.A. Wenger, J. Heisinga, N.N. Poddyakov, N.E. Veraksa, P.I. Zinchenko, V.P. Zinchenko, V.A. Petrovsky, E.E. Kravtsova.

Results. The main factor of mental and socio-communicative development is communication and interaction of preschool children with adults and peers. An essential role in the mental development of preschool children is played by those child-adult communications that are purposefully carried out by teachers on the basis of the highlighted rules.

Conclusions and implications: The data confirming the hypothesis that the special organization of child-adult relations in the process of their creative activity is a significant factor in the development of creative imagination of preschool children as a central new formation of their mental development have been obtained.

Key words: preschool child, creative imagination, central new formation of mental development

For citation: Kudryavtsev V.T., Ignatovich A.V. Pedagogically organized communication of preschool children and adults as a factor in the development of creative imagination // Pedagogy: history, prospects. 2022. Vol. 5 no. 5. P. 14-26. (In Russ.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-14-26

Acknowledgement: We thank the anonymous reviewer for his detailed and persuasive advice on how to improve this article.

Введение. Ведущая роль специфически детских видов деятельности в психическом развитии ребенка дошкольного возраста признается абсолютным большинством психологов и педагогов. В работах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Й. Хейзинга, Н.Н. Поддъякова, Н.Е. Вераксы, П.И. Зинченко, В.П. Зинченко, В.А. Петровского, Е.Е. Кравцовой и др. доказана непосредственная взаимосвязь осуществляемых детьми видов деятельности и центральными новообразованиями их психики – творческого воображения, способностью воспринимать целое прежде отдельных частей, ориентацией на позицию другого человека и т.д. Однако, на наш взгляд, хрестоматийное положение о том, что специфически детские виды деятельности создают «режим максимального благоприятствования» для развития творческих способностей, сами по себе недостаточны. Необходима их специальная организация и амплификация [1, с. 4 – 5].

С этих позиций изучение феноменов психического развития ребенка дошкольного возраста имеет два крайне важных аспекта: предметное содержание этой деятельности и отвечающие ему коммуникации, реализуемые в процессе деятельности между детьми и взрослыми. По оценкам современных исследователей, первый аспект в настоящее время проработан значительно больше, нежели второй.

Роль взрослого в процессе психического развития ребенка после работ Льва Семеновича Выготского ни у кого не вызывает сомнения, однако, зачастую эта роль рассматривается лишь в общем виде, либо выделяются специфические функции взаимодействия ребенка и взрослого, такие как становление эмоционально-духовной общности «ребенок – взрослый» как полисубъекта развития (Д.Б. Эльконин).

Вопросы же построения коммуникаций взрослого и ребенка непосредственно как участников совместной деятельности разработаны в меньшей степени. В то же время разработка этого аспекта представляется очень актуальной, поскольку любая деятельность ребенка дошкольного возраста именно совместна, только поэтому возможно ее развитие и, вместе с тем, развитие творческих способностей самого ребенка [2, с. 9]. Коммуницируя с родителями, дети копируют все образцы их поведения, воспринимают и используют в дальнейшем правила техотношений между людьми, которые зачастую не соответствуют нормам [3, с. 9].

Таким образом, *проблема* проведенного исследования может быть сформулирована в виде вопроса: *как именно должны строиться коммуникации между взрослыми и детьми в процессе осуществления ими совместной деятельности, чтобы развивающий потенциал этой деятельности был максимальным?*

В основу нашего исследования была заложена следующая *гипотеза*: для того чтобы коммуникации детей дошкольного возраста (осуществляемые

ими в различных видах совместной деятельности) в максимальной степени определяли ее педагогический потенциал, они должны характеризоваться следующими особенностями:

- детям принадлежит право выбора деятельности, а взрослый оказывает эмоциональную поддержку ребенку в его стремлении выбирать;
- взрослый косвенно руководит деятельностью детей, предлагая новые идеи и способы их реализации, когда деятельность становится стереотипной;
- взрослый обсуждает и поддерживает детские идеи, делая акцент на их новизну;
- взрослый помогает детям перевести их спонтанную игру в другие продуктивные виды деятельности.

Базу проведенного исследования составили 20 детей в возрасте 4 – 5 лет. В исследовании также приняли участие 52 родителя, воспитывающих детей дошкольного возраста. Были созданы экспериментальная и контрольная группа детей в возрасте 4 – 5 лет по 10 человек в каждой.

Был использован комплекс диагностических методик непосредственно для оценки уровня развития творческого воображения детей дошкольного возраста, предложенных нами ранее [4]. Комплекс включает методики «Дощечка», «Солнце в комнате», «Складная картинка» и «Как спасти зайку».

На первом этапе исследования (констатирующий эксперимент) осуществлен входной замер уровня развития творческого воображения детей по указанным методикам.

На втором этапе проводилась экспериментальная работа по организации творческих занятий детей во взаимодействии с педагогом на основе выделенных особенностей.

На третьем этапе проводился итоговый замер уровня развития творческого воображения детей из экспериментальной и контрольной групп.

Статистическая обработка результатов эксперимента включала в себя;

сравнение данных по уровню развития творческого воображения детей из экспериментальной и контрольной группы на момент начала и окончания эксперимента при помощи U-критерия Манна – Уитни.

Результаты констатирующего эксперимента. В ходе констатирующего эксперимента были совершены входные замеры уровня развития творческого воображения детей из экспериментальной и контрольной группы. Полученные результаты представлены в табл. 1 – 2.

На первой фазе эксперимента мы провели последовательно четыре диагностических замера с интервалом в 2 – 3 дня. Набранные каждым ребенком баллы по каждой методике затем суммировались и интерпретировались в соответствии с ключами к данным методикам. Подсчет баллов осуществлялся с учетом того, что в разных методиках предельно возможные баллы различны. Поэтому для дальнейшей обработки мы определяли ранговые показатели.

Таблица 1 – данные оценки уровня творческого воображения детей-дошкольников экспериментальной группы

Table 1 – assessment data on the level of creative imagination of preschool children in the experimental group

Методики	Оценки в баллах (каждому ребенку присвоен условный номер)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«Дощечка» (кол-во баллов не ограничено)	3	2	3	1	2	2	2	2	3	1
«Солнце в комнате» (до 5 баллов)	2	1	3	3	2	2	3	1	3	1
«Складная картинка» (до 3 баллов)	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1
«Как спасти зайку?» (до 3 баллов)	2	2	1	1	3	2	1	3	3	1
Суммарный балл	8	7	8	7	9	7	7	7	11	4
Ранг	15	8	15	8	18,5	8	8	8	20	1

Таблица 2 – данные оценки уровня творческого воображения детей-дошкольников контрольной группы

Table 2 – assessment data on the level of creative imagination of preschool children in the control group

Методики	Оценки в баллах (каждому ребенку присвоен условный номер)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«Дощечка» (кол-во баллов не ограничено)	2	2	1	3	2	3	3	4	1	2
«Солнце в комнате» (до 5 баллов)	3	2	3	3	2	1	1	1	2	1
«Складная картинка» (до 3 баллов)	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1
«Как спасти зайку?» (до 3 баллов)	1	2	2	1	1	2	1	2	3	2
Суммарный балл	8	7	7	8	7	7	6	9	8	6
Ранг	15	8	8	15	8	8	2,5	18,5	15	2,5

Результаты, представленные в табл. 1 и 2, говорят о том, что на начало эксперимента между уровнем сформированности творческого воображения детей экспериментальной и контрольной группы не существовало никаких значимых различий ($U_{\text{Эмп}} = 45.5$ при $U_{\text{Кр}} = 27$). Сами полученные баллы при этом свидетельствуют о невысоком, в целом, уровне развития творческого воображения детей из обеих групп. Анализ отдельных компонентов творческого воображения, представленных в использованных методиках, позволяет установить, что эти компоненты сформированы неравномерно, однако эта «неравномерность» в обеих группах представлена одинаково. Так, наиболее сформированной, по данным проведенной диагностики, у детей из обеих групп выступает способность свободно экспериментировать с предметами (методика «Дощечка»), средний балл здесь 2,1 в экспериментальной группе и 2,3 в контрольной. Однако лишь небольшое количество детей сумело дать три оригинальных ответа (7 из 20), преодолеть этот рубеж смог лишь один ребенок из контрольной группы.

Далее следует способность превращать «нереальное» в «реальное» в контексте ситуации (методика «Солнце в комнате»): 2,1 в экспериментальной и 1,9 в контрольной группе. Самое большее, что смогли дать дети из обеих групп – это простой (перенести солнце в другое место), либо формальный ответ (убрать солнце с рисунка); 7 детей затруднились ответить на вопрос педагога.

На третьем месте идет способность к переносу свойств знакомого предмета в новую ситуацию (методика «Как спасти зайку»): 1,9 и 1,7 баллов соответственно. Очевидно, что большая часть дошкольников не сумели здесь выйти за рамки ситуации выбора, пытаясь механически перенести свойства предметов в новую ситуацию, а остальные дети предложили ответ, основанный на символическом замещении объекта. При этом ребенок проводит внешнюю аналогию с хорошо известным ему сказочным предметом, что, однако, не является творческим решением задачи. Самой несформированной оказалась способность видеть целое прежде отдельных частей (методика «Складная картинка»); по 1,4 балла в каждой группе. Большинство (12 чел) не смогли дать ответ на вопрос, остальные 8 дали только описательный ответ, не пытаясь увидеть целое в полученном изображении.

Разумеется, эти предварительные выводы носят достаточно условный характер, поскольку, как было сказано, выявленные значения не попадают в область достоверных различий. Однако это дает нам возможность более пристально изучить этот вопрос в дальнейшем.

Результаты формирующего эксперимента. В течение 6 месяцев проводилась специальная работа с детьми из экспериментальной группы, в ходе которой организовывалась их игровая, познавательная, проектная и др. виды деятельности, эмоциональное восприятие сказок и историй с элементами театрализации и «перевертывания», а также продуктивные занятия конструированием, рисованием и др. Внимание также уделялось развитию двигательной активно-

сти. На каждом занятии между педагогом и детьми строились коммуникации, отвечающие выявленным в ходе теоретического анализа требованиям: направленность совместных усилий на построение такой образовательной среды, которая прочитывается всеми, кому внят язык творцов, как приглашение к творчеству; стремление взрослого научиться видеть мельчайшие проявления детской инициативы, из которых может вырасти что-то новое, ранее отсутствовавшее в поведенческом репертуаре ребенка; готовность взрослого поддержать, продлить, удержать эту инициативу, прийти на помощь ребенку именно в точке его собственной инициативы; общая установка взрослого никогда не подменять детский замысел своим собственным, но строить практику согласования замыслов.

Результаты итогового эксперимента. На завершающей фазе эксперимента мы повторили серию оценок уровня развития творческого воображения. Результаты этой работы представлены в табл. 3 – 4. Полученные результаты не столь однозначно свидетельствуют о достигнутом прогрессе. Для начала проанализируем непосредственно результаты осуществленной диагностики.

В табл. 3 представлены данные об уровне развития творческого воображения детей из экспериментальной группы на окончание эксперимента, в табл. 4 – аналогичные данные по детям из контрольной группы.

Таблица 3 – данные оценки уровня творческого воображения детей-дошкольников экспериментальной группы на момент окончания эксперимента

Table 3 – evaluation data on the level of creative imagination of preschool children in the experimental group at the end of the experiment

Методики	Оценки в баллах (каждому ребенку присвоен условный номер)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«Дощечка» (кол-во баллов не ограничено)	3	4	3	4	2	3	4	2	3	4
«Солнце в комнате» (до 5 баллов)	2	2	3	4	4	3	2	1	3	3
«Складная картинка» (до 3 баллов)	2	1	1	3	2	1	2	1	3	1
«Как спасти зайку?» (до 3 баллов)	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2
Суммарный балл	10	9	10	13	11	10	10	6	12	10
Ранг	15	12	15	20	18	15	15	3,5	19	15

Источник: составлено автором статьи.

Source: compiled by the author of the article.

По сравнению с результатами констатирующего эксперимента, возросло общее число оригинальных ответов, даваемых детьми по методике «Дощечка», что свидетельствует о повышении уровня способности детей осуществлять мысленные эксперименты с различными предметами, преобразовывать их средствами продуктивного творческого воображения. Четверо детей дали по 4 оригинальных ответа, еще четверо – по три. Обратил на себя внимание и расширившийся спектр предложенных ответов, среди которых чаще стали попадаться достаточно сложные воображаемые конструкции типа «домик», «кораблик», «горка» и др.

По приведенным данным можно судить и о том, что у детей из экспериментальной группы также возрос уровень способности переносить свойства знакомого предмета в новую ситуацию. Так, спасая воображаемого зайку, пятеро детей (половина группы) проявили стремление преобразовывать наочно заданные предметы, превращая их в контексте игровой ситуации в новые средства решения задачи. Например, из листа чистой бумаги двое детей предложили сделать кораблик, еще двое – самолетик. Другая же половина экспериментальной группы предпочла стандартные решения, основанные на использовании предложенных предметов по их «прямому» назначению.

Таблица 4 – данные оценки уровня творческого воображения детей-дошкольников контрольной группы на момент окончания эксперимента

Table 4 – Data from the assessment of the level of creative imagination of pre-school children in the control group at the end of the experiment

Методики	Оценки в баллах (каждому ребенку присвоен условный номер)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
«Дощечка» (кол-во баллов не ограничено)	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2
«Солнце в комнате» (до 5 баллов)	3	2	3	3	2	1	1	1	2	1
«Складная картинка» (до 3 баллов)	2	1	1	1	2	1	1	2	2	1
«Как спасти зайку?» (до 3 баллов)	1	2	2	1	1	2	1	2	3	2
Суммарный балл	8	7	7	6	7	6	4	7	8	6
Ранг	10,5	7,5	7,5	3,5	7,5	3,5	1	7,5	10,5	3,5

Источник: составлено автором статьи.

Source: compiled by the author of the article.

По двум другим способностям, определяющим уровень развития творческого воображения, произошедшие изменения не столь очевидны.

В то же время дети из контрольной группы продемонстрировали тот же уровень развития творческого воображения, что и на начальной фазе эксперимента, видимые различия оказались крайне незначительны.

Проверяя эти «очевидные» выводы с помощью статистического анализа с использованием U-критерия Манна – Уитни, мы получили данные, подтверждающие правомочность наших предположений (данные представлены в табл. 5).

Таблица 5 – сравнительные данные уровня развития творческого воображения детей из экспериментальной и контрольной группы на момент окончания эксперимента

Table 5 – comparative data on the level of development of creative imagination of children from the experimental and control groups at the end of the experiment

№ п/п	Результаты	Средний балл		Показатели значимости отличий ($U_{\text{Эмп}}, U_{\text{Кр}}$)
		Эксп. группа	Контр. группа	
1	Способность мысленно экспериментировать с предметами	3,2	1,6	6, 19, $p < 0,01$
2	Способность превращать «нереальное» в «реальное» в контексте ситуации	2,7	1,9	27,5; 27; $p \geq 0,05$
3	Способность видеть целое прежде отдельных частей	1,7	1,4	41; 27; $p \geq 0,05$
4	Способность к переносу свойств знакомого предмета в новую ситуацию	2,5	1,7	20; 27; $p < 0,05$
5	Суммарный балл	8,2	7,2	7,5; 19; $p < 0,01$

Примечание: полужирным шрифтом выделены значимые различия.

Note: Significant differences are shown in bold.

Источник: составлено автором статьи.

Source: compiled by the author of the article.

Как видно из таблицы, по полученным итоговым баллам различия уровня творческого воображения детей из контрольной и экспериментальной группы в конце эксперимента подтверждаются на уровне значимости $p < 0,01$, что, в целом эмпирически подтверждает гипотезу нашего исследования. Однако детальный анализ показывает, что по отдельным шкалам развития творческого воображения эти различия не столь достоверны. На указанном уровне значимости можно утверждать лишь состоявшееся «приращение» способности к мысленному

экспериментированию с предметами. Второе по степени выраженности различие касается способности детей переносить свойства известных предметов в новую ситуацию, однако показатель $U_{Эмп}$ здесь пребывает в «пограничной» зоне на уровне значимости $p < 0,05$. На этом основании можно лишь утверждать, что развитие этой способности реально происходит в процессе проведения творческих занятий, однако это еще не означает, что в творческом воображении ребенка происходят качественные сдвиги. По остальным же двум способностям, где уровень значимости различий не достиг критического значения, можно говорить лишь о тенденции к их развитию.

Результат. В целом же, полученные данные дают нам право утверждать, что в результате проведенных творческих занятий, основанных на выстраивании специально организованных детско-взрослых коммуникаций, в сфере творческого воображения детей из экспериментальной группы произошли позитивные изменения, в то время как эти же способности у детей из контрольной группы остались на прежнем уровне.

В ходе проведенного исследования было установлено, что основным фактором психического и социально-коммуникативного развития выступает общение и взаимодействие дошкольников со взрослыми и сверстниками.

Проведенное нами исследование доказало, что существенную роль в психическом развитии детей-дошкольников играют именно те детско-взрослые коммуникации, которые целенаправленно осуществляются педагогами на основе выделенных правил.

Выводы и заключение. Детско-взрослые коммуникации, осуществляемые в процессе различных видов совместной творческой деятельности, должны характеризоваться следующими особенностями:

- детям принадлежит право выбора деятельности, а взрослый оказывает эмоциональную поддержку ребенку в его стремлении выбирать;
- взрослый косвенно руководит деятельностью детей, предлагая новые идеи и способы их реализации, когда деятельность становится стереотипной;
- взрослый обсуждает и поддерживает детские идеи, делая акцент на их новизну;
- взрослый помогает детям перевести их спонтанную игру в другие продуктивные виды деятельности.

Полученные данные свидетельствуют и о том, что сами по себе специально выстроенные коммуникации еще не решают всех проблем психического развития ребенка. На этом основании можно сделать вывод, что исследования процессов психического развития детей дошкольного возраста должны носить комплексный характер и включать все психолого-педагогические аспекты, такие как проектирование сообразных возрасту ребенка видов его творческой деятельности и обустройство педагогической среды развития этой деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кудрявцев В.Т. Амплификация – источник и инструмент развития // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 4 – 5.
2. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5–14. doi:10.17759/chp.20201603022.
3. Игнатович А.В., Мамбеталина А.С. Особенности современного воспитания ребенка. Педагогика: история, перспективы. 2019. Том. 2. №6. С. 07 – 11.
4. Кудрявцев В.Т., Синельников В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей // Дошкольное воспитание. 1995. №9 – 10.

REFERENCES

1. Kudryavtsev V.T. Amplification – source and tool of development // Cultural-historical psychology. 2022. T. 18. № 1. C. 4 – 5.
2. Rubtsov V.V. Two approaches to the problem of development in the context of social interactions: L.S. Vygotsky vs. J. Piaget // Cultural-Historical Psychology. 2020. Vol. 16, No. 3. C. 5-14. doi:10.17759/chp.20201603022.
3. Ignatovich A.V., Mambetalina A.S. Features of modern education of the child. Pedagogy: history, prospects. 2019. Vol. 2. № 6. C. 07 – 11.
4. Kudryavtsev V.T., Sinelnikov V. The preschool child: a new approach to the diagnosis of creative abilities // Doshkolnoe Upbringing. 1995. №9 – 10.

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

г. Москва, Россия

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

e-mail: vtkud@mail.ru

Игнатович Арина Владленовна – магистр психологии и педагогики, воспитатель, дошкольная образовательная организация № 49 «Золотая рыбка»

Московская область, г. Красногорск, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4377-946X>

e-mail: arign90@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Kudryavtsev V.T. Doctor of Psychological Sciences, Professor of the UNESCO International Department «Cultural-historical psychology of childhood», Moscow State University of Psychology and Pedagogy (MGPU), г. Moscow, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>
e-mail: vt kud@mail.ru

Ignatovich A.V. teacher, preschool educational organization № 49 «Goldfish» Moscow region, г. Krasnogorsk, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4377-946X>
e-mail: arign90@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 13.09.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.10.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2022

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

©Кудрявцев В.Т. 2022

©Игнатович А.В. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-27-42

УДК 37.018.1

END [FRSLDT](#)

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА КАК ЗАДАЧА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**

Олеся Ивановна Янушкевич

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5783-1882>

olesya-designer@yandex.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье освещена проблема проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка во взаимодействии институтов семьи и образования. Обозначена роль семьи в становлении личности человека. От эффективности организации семейного воспитания зависит не только то, каким гражданином станет ребенок в будущем, но и судьба общества, нации в целом. Современное общество столкнулось с отсутствием доверия социума в целом к школе и учителям; повышенный уровень конфликтности и агрессии в образовании затрудняет взаимодействие родителей и школ. Научно обосновано понятие семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка. Показана необходимость освоения современными родителями новой для себя позиции субъекта коллектива по выстраиванию его индивидуального образовательного маршрута. Проанализированы воспитательные функции современной семьи. Охарактеризованы принципы, функции и способы участия семейного института в планировании образовательного маршрута ребенка. Отмечено, что в современной семье с повышением образовательного уровня многих отцов и матерей готовность быть родителями остается низкой. Отражена проблема предоставления детям достойного и качественного образо-

вания, становящегося для ребенка важным ресурсом для достижения социального и профессионального успеха.

Методы: абстрагирование, метод классификации, наблюдение, анализ существующих методик.

Результаты. Выявлены проблемы, связанные с обеспечением качественного образования для детей. Нет практики продуктивного взаимодействия с детьми в решении проблем проектирования их маршрута, включения семьи в неформальные образовательные среды.

Выводы и заключение. Отсутствие готовности к коллективной детско-взрослой деятельности может привести к деструктивному характеру участия семьи в решении проблем воспитания ребенка, использованию ложных ориентиров по выбору стратегии его воспитания, к повышению риска ошибок в выборе ИОТ. Появляются новые формы педагогически организованной творческой деятельности детей и родителей. 1. Семья нуждается в повышении качества образования и при этом становится источником образовательных событий для детей. 2. Необходимы новые способы поддержки семьи, основанные на субъект-субъектном диалоге с образовательными институтами. 3. Потенциалом обладает сфера дополнительного образования, неформальные образовательные среды. *Практическая значимость* – возможность проектирования эффективных систем субъект-субъектных взаимодействий семей учащихся и образовательных организаций.

Ключевые слова: семейное воспитание, ребенок, семья как субъект, институт семьи, институт образования, современное общество, проектирование индивидуальной образовательной траектории, педагогическая поддержка семьи, совместное освоение социокультурных практик

Для цитирования: Янушкевич О.И., Игнатович В.К. Проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка как задача семейного воспитания // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том.5 № 5. С. 27-42
DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-27-42

Original article

DESIGNING A CHILD'S INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY AS A FAMILY EDUCATION TASK

Olesya Ivanovna Yanushkevich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5783-1882>

olesya-designer@yandex.ru

Vladlen Konstantinovich Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

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

vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article deals with the problem of designing a child's individual educational trajectory in the interaction of family and educational institutions. The role of a family in the formation of a person's personality is established. Not only the child's future citizenship, but also the fate of society and the nation as a whole depends on the effectiveness of family upbringing. Modern society is faced with a lack of confidence in the society as a whole to the school and teachers; the high level of conflict and aggression in education hinders the interaction between parents and schools. The concept of a family as a subject of designing an individual educational trajectory of a child is scientifically substantiated. The need for modern parents to master a new for themselves position of the subject of the collective to build their individual educational route is shown. The educational functions of the modern family are analyzed. The principles, functions and ways of participation of a family institution in planning the educational route of a child are characterized. It is noted that in the modern family with an increase in educational level of many fathers and mothers willingness to be parents remains low. The problem of providing children with a decent and quality education, which becomes an important resource for the child to achieve social and professional success, is reflected.

Methods: abstraction, method of classification, observation, analysis of existing methods.

Results. The problems associated with the provision of quality education for children have been identified. There is no practice of productive interaction with children in solving problems of designing their routes and including the family in informal educational environments.

Conclusions and implications. The lack of readiness for collective child-adult activity can lead to the destructive nature of family participation in solving the problems of child rearing, the use of false guidelines on the choice of strategies for their upbringing, an increased risk of errors in the choice of IOT. New forms of pedagogically organized creative activities of children and parents emerge. 1. The family needs to improve the quality of education and in doing so becomes a source of educational events for children. 2. New ways of family support based on subject-subject dialogue with educational institutions are needed. 3. The sphere of additional education and informal educational environments has potential. Practical significance - the possibility of designing effective systems of subject-subjective interaction between families of students and educational organizations.

Keywords: family education, child, family as a subject, family institution, institution of education, modern society, designing an individual educational path, pedagogical support for families, joint development of socio-cultural practices

For citation: Yanushkevich O. I., Ignatovich V. K. Designing a child's individual educational trajectory as a task of family education // Pedagogy: History, prospects. 2022. Vol. 5. No. 5. P. 27-42 (InRuss.).
DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-27-42

Введение. Социально педагогическая поддержка семьи является одним из важных направлений современной Российской государственной политики. Ее роль значительно возрастает в современном обществе в условиях происходящих и грядущих изменений. Если раньше социальная и педагогическая поддержка касалась, в основном, неблагополучных семей, то новые вызовы современности требуют от многих, в том числе благополучных, семей решать проблемы, связанные с адаптацией к меняющимся реалиям. Приоритетность образования закрепляется также на международном уровне. ЮНЕСКО в своих докладах и иных документах связывает приоритетность образования с его особым значением для развития личности и общества [1].

В наших предшествующих исследованиях мы отмечали, что «в условиях индивидуализации образования как общемировой тенденции и тренда последовательно проводимой образовательной политики российского государства неизбежно смещение смысловых акцентов деятельности традиционных образовательных институтов» [2]. В частности, роль семьи как «стартовой площадки» предстоящей индивидуальной образовательной траектории их ребенка становится ведущей, поскольку «выбор последующих мест, источников и условий получения качественного образования должен в такой ситуации осуществляться как консолидированное волеизъявление семьи и самого ребенка» [2].

Эти реалии связаны с проблемой предоставления детям достойного и качественного образования, которое становится для ребенка важным ресурсом для достижения социального и профессионального успеха. Поэтому современные родители вынуждены освоить новую для себя позицию субъекта коллектива по выстраиванию индивидуального образовательного маршрута ребенка. При этом мы не можем утверждать, что возникновение такого субъекта уже стало фактом образовательной реальности. Сегодня возрастают родительская активность и субъектность всё большими темпами. Таким образом, соответствующие исследования, подтверждающие эффективность некоторых технологий социальной и педагогической поддержки семьи как субъекта образовательного пространства, имеют значение [3].

Именно семья оказывает наибольшее влияние на ранних этапах процесса развития личности. Отношения между ребенком и родителями всегда тесно связаны с природой отношений самих родителей, образом жизни семьи, ее здоровьем, благополучием и счастьем. В семье ребёнок обретает первый жизненный опыт, впервые наблюдает и учится поведению в различных ситуациях. Первые

шаги для воспитания будущего члена социума предпринимает именно концепт «семья», а также прививает ему определенные качества, идеи и отношения. После появления ФГОС [4] большинство образовательных учреждений активно внедряют в учебную программу индивидуальные образовательные маршруты (на их сайтах уже есть наработки по этой деятельности) [5].

В свою очередь, ребенок не сможет реализовать индивидуальную образовательную траекторию без участия взрослых, конкретно, родителей. Ребенок не может быть сепарированным членом образовательного процесса, поскольку он зависит не только от своей семьи, но и на него оказывают влияние временные, образовательные и материальные ресурсы родителей.

Современное общество столкнулось с рядом вызовов, касающихся образования: отсутствием доверия социума в целом к школе и учителям; повышенный уровень конфликтности и агрессии в образовании затрудняет взаимодействие родителей и школ – препятствие эффективного воспитательного процесса.

В связи с этим научное обоснование семьи в качестве субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка выступает *целью* нашего исследования. Чтобы достигнуть поставленной цели, в качестве *объекта* рассмотрим взаимодействие институтов семьи и образования.

В нашем случае *предметом* выступает проектирование индивидуальной образовательной траектории ребенка во взаимодействии институтов семьи и образования.

Для успешного анализа нам нужно решить следующие задачи: установить роль семьи в становлении личности человека; проанализировать воспитательные функции современной семьи; охарактеризовать принципы, функции и способы участия семейного института в планировании образовательного маршрута ребенка.

Методы. В работе были использованы *метод* абстрагирования, метод классификации, а также наблюдение и анализ существующих методик.

Методологическую основу составили деятельностный подход (А.Н. Леонтьев) и принцип событийности (В.И. Слободчиков).

Теоретическая база исследования включает общую концепцию социально-педагогической поддержки семьи (Г.В. Сабитова, М.И. Болотова, В.М. Гребенникова, В.К. Игнатович, С.С. Игнатович и др.) и теорию индивидуализированного образования (Т.М. Ковалева, А.Г. Асмолов).

Практическая значимость работы состоит в возможности проектирования эффективных систем субъект-субъектных взаимодействий семей учащихся и образовательных организаций.

В нашем исследовании мы даем ответ на вопрос: в чем же состоит образовательная функция семейного воспитания в современных социокультурных условиях? Сегодня задача образования состоит в том, чтобы помочь не только учащимся, которые испытывают трудности в социализации, но и их семьям.

Также наладить конструктивное сотрудничество с родителями детей для совместного решения проблем, возникающих в образовательном процессе. Современная социокультурная ситуация требует постоянного обновления и обогащения, а иногда и радикальной модификации существующей подготовки. Непрерывный прирост знаний во всех областях науки, культуры и общественной жизни реализует проблему непрерывного образования, которое становится важнейшим условием личностного роста взрослого человека на всех этапах жизни и в конечном итоге оказывает решающее влияние на социальное и культурное развитие общества.

Одним из институтов непрерывного образования выступает семья, которая в представлена в качестве посредника между ребенком и обществом. Она гарантирует усвоение норм, поведения и нравственных ценностей, принятых в этом обществе. Следовательно, от эффективности организации семейного воспитания в конечном итоге зависит не только то, каким гражданином станет ребенок в будущем, но и судьба общества, нации в целом. Однако следует отметить, что в современной семье, несмотря на повышение образовательного уровня многих отцов и матерей, их готовность быть родителями остается низкой. Кроме того, ситуация в современной семье характеризуется рядом негативных установок: речь идет об ослаблении связей между членами семьи; изоляция и разделение поколений; снижение уровня взаимопонимания внутри семьи, культуры общения; снижение уважения к родителям; увеличение неопределенности отцовства. Формирование педагогической культуры родителей следует рассматривать как отрасль образования взрослых, целью которой является накопление психолого-педагогических знаний и умений в различных аспектах деятельности родителей.

Обзор литературы. По словам В.А. Сластенина, семья выступает «первой специфической педагогической системой, в которую попадает ребенок и находится в ней постоянно» [6]. Социология рассматривает семью как часть всего социального организма, как ячейку общества, как социально-воспитательный коллектив. Все изменения в социально-экономической сфере обязательно отражаются на семье. Но в отличие от других социальных групп - продуктивных, профессиональных, политических - семья напрямую не перестраивается. Процесс нравственного, психологического обновления семьи более длительный, противоречивый и сложный.

Родители как зеркало, которое делает себе подобным того, кто смотрит в него или пытается научиться чему-то у него. С первых дней жизни ребенок как бы запечатлевает и усваивает социальный опыт. Это как фотографирование. Увидел – зафиксировал явления, события, поступки родителей. Скорее всего, дети будут поступать так, как поступают их родители, а не так, как они говорят.

Обращаясь к родителям, А.С. Макаренко писал: «Ваше собственное поведение – самая решающая вещь. Не думайте, что Вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома.

Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, читаете газету – все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него неведомыми путями, вы их не замечаете» [7, с. 23].

Дети всегда кому-то подражают с младенчества. Радостно малыш следить за каждым движением родителей, повторяет их слоги, как только у него это начинает получаться, хлопает вслед за ними в ладошки. Подражание, по мнению А. Валлона, играет важную роль в онтогенезе психики. Он пишет: «Благодаря тому, что люди необходимо вступают в сотрудничество и общение друг с другом, у них развиваются действия особого рода – действия по подражанию, по образцу действия других людей. Эти действия отличаются от примитивных инстинктивно-подражательных реакций тем, что они строятся именно как действия по образцу, по социальной модели, которая усваивается, ассимилируется субъектом» [8, с. 85].

П.Ф. Лесгафт полагал, что главная задача родителей состоит в том, чтобы они создали в своей семье те условия, которые могли бы позволить детям с раннего возраста свободно и гармонически развиваться, активно участвовать в деятельности взрослых [9, с. 85]. Признание важности семейного воспитания требует новаторских подходов в отношениях между учебным заведением и семьей. Характер этих отношений можно определить терминами «взаимодействие», «сотрудничество» и «партнерство». Следует отметить, что сегодня и педагоги, и родители учащихся заинтересованы в эффективном сотрудничестве и взаимодействии.

Современная семья изменилась. Несмотря на то, что взрослые люди работают, занимаются активной профессиональной деятельностью, технологические достижения позволяют значительно сократить время на организацию домашнего хозяйства, высвобождая время для спортивных и культурных мероприятий: посещения библиотек, музеев, театров и т. д. Интернет и телевидение становятся все более популярными и как источники информации о воспитании детей. Современные родители заботятся о развитии своего ребенка: записывают в студии, обращаются за помощью к специалистам и педагогам. Но в то же время мы наблюдаем, что взрослые часто не используют собственный опыт, личное время для обучения и общения с детьми, а заполняют свое свободное время телевизором или компьютерными играми. От уровня дохода семьи зависит привлечение родителей к образовательному процессу. Участие родителей в образовательных мероприятиях при удовлетворяющем уровне дохода в семье существенно возрастает. Доход семьи и образование родителей влияют на заинтересованность процессом обучения ребенка. Сегодня вектор государственной образовательной политики направлен на усиление ответственности семьи в воспитании и обучении детей, однако в сознании населения сохраняются патерналистские ожидания в социальной сфере, особенно в отношении воспитания школьников [10].

Т.В. Хуторянской выделены шесть составляющих семейно-педагогического сотрудничества: взаимодействие на основе субъект-субъектных отношений, совместная ценностно-значимая деятельность, диалог, преодоление конфликтов, партнерство, взаимосодействие [11]. Важным фактором, определяющим характер взаимоотношений участников образовательного процесса, являются их представления о своем статусе – о своей роли в образовательном процессе и о том, как с ним должны поступать другие участники процесса.

Все большее внимание исследователей и практиков в последние годы привлекает проблема проектирования в образовательной среде. В связи с этим нам предстоит рассмотреть в качестве совместной деятельности детей и родителей проектирование индивидуальной образовательной траектории (далее – ИОТ).

Как известно, термин «проектирование» возник в педагогике из технической области знания. Например, в словаре «Научно-технический прогресс» термин «проектирование» показан как «тесно связанная с наукой и инженерией деятельность по созданию проекта, сформировалась в рамках деятельности по изготовлению новых изделий, машин и механизмов» [12, с. 219].

Сам термин «педагогическое проектирование» введен в отечественную науку А.С. Макаренко, называл его «необходимым начальным моментом в организации воспитательного процесса. Как нельзя без проекта построить дом, так нельзя и воспитать нужных людей, не имея представления о том, какие качества должны быть присущи», – писал Антон Семенович, – «Лишь через проектирование можно включить воспитательные цели в организации объективного воспитания детей» [13, с. 68].

Сегодня к методике организации образовательного процесса педагогическая наука требует нового подхода. Тем самым понятие «проектирование» было привлечено в педагогическую науку. Произошла адаптация к условиям новой научной среды и трансформация в понятие «педагогическое проектирование».

Современная образовательная программа вышла на новый уровень в педагогической науке. Сегодня такое существует понятие, как «индивидуальная образовательная траектория». В простом понимании ИОТ – это индивидуальный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ребенка в образовании, значение, цель, смысл каждого этапа, которые осмыслены самостоятельно или в совместной деятельности со взрослыми либо педагогами, либо родителями.

Как отмечают в своих трудах Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, в научном понимании «индивидуальные образовательные траектории взаимообусловлены логикой становления личности – непрерывного процесса изменения личности под влиянием социальной ситуации развития, ведущей деятельности и собственной активности, направленной на самоосуществление». Они показали, что «в становлении личности выделяют периоды, стадии. Переход от одной стадии к

другой происходит под влиянием изменений социальной ситуации, характеристики ведущей деятельности, возрастных изменений, психологической перестройкой сознания, жизнеобразующих событий и обстоятельств» [14]. Все эти содержания сознания формируются уже ближе к старшему школьному возрасту, а в случае детей с особыми образовательными потребностями или одаренных детей, временные рамки трудно предсказуемы.

На современном этапе развития научных понятий об индивидуализации образования, рассмотренном в контексте формирования новой политики государства в отношении семьи, она получает «новое качество – субъекта проектирования ИОТ ребенка». Современные исследователи Т.М. Ковалева [15], Д.Б. Эльконин [16] и другие понимают принцип индивидуализации как предоставление каждому учащемуся возможности построения ИОТ, это позволяет пробудить максимум ресурсов личности, которые важны для творческой самореализации в различных сферах деятельности.

Осознанное продвижение субъектом по ИОТ в наше время является наиболее эффективным способом выстраивания качественного образования. В современных условиях семья самостоятельно использует различные информационные и другие ресурсы. В этой связи наиболее востребованы образовательные среды, в условиях которых ребенок осваивает разнообразные практики и участвует в реализации творческих проектов, взаимодействуя при этом с самыми разными людьми. Именно так роль семьи как субъекта выбора ИОТ существенно возрастает.

Так как семья выступает первым в жизни ребенка социальным институтом, именно она дает старт в ИОТ, обладающей всеми необходимыми для этого условиями. Именно в семье существует пространство неформального творческого общения детей и взрослых, возможна совместная творческая деятельность.

А.Н. Леонтьев писал: «Процесс учения – это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом том, что новые знания не даются в готовом виде. Вот что такое «деятельностный подход» в образовании!». Так же он считал, что «внутренняя – психическая деятельность возникает в процессе интериоризации внешней – практической деятельности и имеет принципиально то же строение» [17].

Какова же особенность деятельного метода в развитии детей?

Ребенок сам в процессе исследования окружающего мира делает «открытия» личные, для себя самого, новые и ранее ему не известные. Это и есть его *личная исследовательская деятельность*. Родители лишь могут направлять эту деятельность и формулировать алгоритмы действий. В ходе таких событий полученные знания являются лично значимыми, интересными.

Становление сознания и становление личности ребенка – это процессы, исходящие из деятельностного подхода. Здесь личность выступает в качестве активного творческого начала. Ребенку, взаимодействующему с миром, предстоит научиться строить и развивать самого себя. Именно благодаря деятельности и в процессе неё ребенок становится саморазвитой личностью, происходит его самоактуализация, он становится самим собой.

В зарубежном опыте педагогики касаясь деятельностного подхода американский ученый Д. Дьюи проявлял особый интерес к проектной деятельности детей. Его школа превращалась в личностно значимую, активную жизнедеятельность ребенка здесь и сейчас, а не только подготовка к взрослой жизни. Ученый создал школу как сообщество исследователей, где ребенок мог «вырастить себя». Так же определил главные принципы деятельностного подхода в обучении:

- «учение через обучение мысли и действию;
- познание и знание как следствие преодоления трудностей;
- учёт интересов учащихся;
- свободная творческая работа и сотрудничество» [18].

Родители при таком подходе могут организовать учебно-познавательную деятельности детей, когда они не пассивно «поглощают» информацию, а пробуют активно участвовать в образовательном процессе.

По сути деятельностный подход в ИОТ состоит в направлении всех мер на формирование интенсивной, постоянно развивающейся деятельности. Именно через индивидуальную деятельность ребенок усваивает культуру, науку, способы изучения и улучшения мира, развивает и преобразует личностные качества. Воспитание в ребенке личности, субъекта жизнедеятельности является целью деятельностного подхода. Быть субъектом – означает быть во всем вершителем своей деятельности: в постановке целей, в решении задач, быть ответственным за результаты.

Разные исследователи считают важным показателем субъектности – участие (не пассивное) существование или активность. А.К. Осницкий отмечает: «субъект является не беспристрастным деятелем-исполнителем, а пристрастным сценаристом и даже режиссером, которому присущи предпочтения, свои мировоззренческие позиции и целеустремленность преобразователя» [19].

Событийная общность детей и взрослых в семье может также расширять пространство творческого общения ребенка, вступая в субъект-субъектный диалог с различными образовательными институтами, среди которых, как, в частности, отмечает М.И. Болотова, значительную роль могут играть учреждения дополнительного образования [20]. На наш взгляд, современная система дополнительного образования детей имеет неоспоримо большие возможности индивидуализации образовательного процесса, нежели общеобразовательная школа [21, с. 12].

Дополнительное образование детей является важным фактором повышения социальной стабильности и справедливости в обществе посредством создания условий для успешности каждого ребенка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семей.

Результаты. Выявлены проблемы, связанные с обеспечением качественного образования для детей. Нет практики продуктивного взаимодействия с детьми в решении проблем проектирования их маршрута, включения семьи в неформальные образовательные среды.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- во-первых, современная семья нуждается в повышении качества образования, и при этом становится источником образовательных событий для детей, реализация может быть детско-взрослых творческих проектах, выводящих семью на иные познания и изменения действительности;
- во-вторых, это показывает необходимость новых способов поддержки семьи, основанных на субъект-субъектном диалоге с внешними образовательными институтами;
- в-третьих, огромным потенциалом для осуществления этих практик обладает сфера дополнительного образования, неформальные образовательные среды;

Таким образом, нами научно обосновано понятие семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка, рассмотрено взаимодействие институтов семьи и образования, определена роль семьи в становлении личности человека.

Заключение. Таким образом, семья как субъект может быть не как активным участником процесса образования растущего человека, а выступать «источником событийности» по пути ИОТ. В каждой семье происходят свои особые события – яркие, волнующие явления, наполняющие жизнь человека, через совместное проживание которых закладываются определенные отношения, лежащие в основе индивидуальных творческих достижений. Именно эти факты выводят нашу жизнь из рамок привычного, из однообразной повседневности. Исходя из этого, проектирование родителями и детьми ИОТ можно рассматривать на основе организации событий, вызывающих сильные положительные эмоции. Неизбежно для детей такие события становятся значимыми и запоминающимися, влияют на самоактуализацию, развитие личностных качеств ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» (доступ: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>) и др.
2. Гребенникова, В.М., Игнатович В.К., Бондарев П.Б., Игнатович С.С., Курочкина В.Е., Лакреева А.В. Методология и технология социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка: монография. / под науч. ред. В.К. Игнатовича/ Краснодар: ФГБОУ ВО «КубГУ», – 2021. – 176 с. Текст: электронный. DOI: 10.17748/978-5-906302-28-1-2021-1-175 ISBN 978-5-906302-28-1 <https://dpo-journal.ru/publik/MONOGRAFIYA.pdf> (дата обращения: 16.11.2022).
3. Гребенникова В.М., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Чолакян К.Д. К вопросу о современных практиках социально-педагогической поддержки семьи как субъекта проектирования индивидуальной образовательной траектории ребенка // Педагогика: история, перспективы. – 2019. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sovremennyh-praktikah-sotsialno-pedagogicheskoy-podderzhki-semi-kak-subekta-proektirovaniya-individualnoy> (дата обращения: 16.11.2022)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс] – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf (дата обращения: 16.11.2022).
5. Информационная система сопровождения деятельности федеральных инновационных площадок. Модель индивидуальных образовательных траекторий 2019. – <https://fip.expert/publications/show/1205> (дата обращения: 16.11.2022).
6. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений непедагогического профиля / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010.
7. Макаренко, А.С. Соч. – М., 1957. – Т. 4.
8. Валлон, А. От действия к мысли. – М., 1968.
9. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, – 1991. – 176 с.
10. Образовательное право законодательство об образовании. Информационный портал https://lexed.ru/praktika/realizatsiya-273-fz/detail.php?element_id=2458 (дата обращения: 16.11.2022).
11. Хуторянская, Т.В. Сущность семейно-педагогического сотрудничества в современной школе // Изв. Сарат. ун-та Нов.сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-semeyno-pedagogicheskogo-sotrudnichestva-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 17.11.2022).

12. Горохов, В.Г. Научно-технический прогресс: словарь / [сост.: В.Г. Горохов, В.Ф. Халипов]. – М.: Политиздат, 1987. – 366 с.
13. Козлов, И. Педагогический опыт А. Макаренко. – М.: Просвещение, – 1987. – 68 с.
14. Зеер, Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. – № 3. – С. 74 – 82.
15. Ковалева Т.М., Якубовская Т.В. Тьюторская деятельность как антропo-практика: между индивидуальной образовательной траекторией и индивидуальной образовательной программой // Человек. R.U. – 2017 № 12. – С. 85 – 94.
16. Белкин А.С. Б 43 Основы возрастной педагогики: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.:Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с. ISBN 5-7695-0658-X https://www.studmed.ru/view/belkin-as-osnovy-vozrastnoy-pedagogiki_f7ae228fb01.html (дата обращения: 16.11.2022).
17. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2001.
18. Дьюи, Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М.: Госиздат, 1924. – 168 с
19. Осницкий, А.К. Психология самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.: Эль-Фа, 1996 – С. 99.
20. Болотова, М.И. Философско-педагогические детерминанты создания событийной общности семьи и учреждения дополнительного образования // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 7 –13.
21. Игнатович В.К., Игнатович С.С. Понятие индивидуальных образовательных результатов учащихся в контексте индивидуализации процесса дополнительного образования детей // Педагогика: история, перспективы. – 2019. № 2. С. 4-15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-individualnyh-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-kontekste-individualizatsiya-protsessa-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 16.11.2022).

REFERENCES

1. Report of the International Commission on Education for the 21st Century, «Education: A Treasure Hidden» (access: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>), et al.
2. Grebennikova, V.M., Ignatovich V.K., Bondarev P.B., Ignatovich S.S., Kurochkina V.E., Lakreeva A.V. Methodology and technology of socio-pedagogical support of families as the subject of designing an individual educational trajectory of the child: monograph. Ed. by V.K. Ignatovich. Krasnodar: FSBEU VPO "Kuban State University", 2021. 176 с. Text: electronic. DOI: 10.17748/978-5-

- 906302-28-1-2021-1-175 ISBN 978-5-906302-28-1 <https://dpo-journal.ru/pablik/MONOGRAFIYA.pdf>.
3. Grebennikova V.M., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S., Cholakyan K.D. To the question of modern practices of socio-pedagogical support of the family as a subject of designing an individual educational trajectory of the child. *Pedagogy: History, Prospects*. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sovremennyh-praktikah-sotsialno-pedagogicheskoy-podderzhki-semi-kak-subekta-proektirovaniya-individualnoy>
4. Federal state educational standard of secondary (complete) general education. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf
5. Information system of support for the activities of federal innovation platforms. Model of individual educational trajectories 2019. <https://fip.expert/publications/show/1205>
6. Slastenin V.A. Psychology and pedagogy: textbook for students of higher educational institutions of non-pedagogical profile. V.A. Slastenin, V.P. Kashirin. 8th ed. Moscow: Academy, 2010.
7. Makarenko A.S. Opus. M., 1957. T. 4.
8. Vallon, A. From action to thinking. M., 1968.
9. Lesgaft, P.F. Family education of the child and its importance. Moscow: Pedagogica, 1991. 176. p.
10. Educational law legislation on education. Informational portal https://lexed.ru/praktika/realizatsiya-273-fz/detail.php?element_id=2458
11. Khutoryanskaya T.V. The essence of family and pedagogical cooperation in the modern school. *Izv. of Sarat. un-tat Nov. ser. Ser. Akmeology of Education. Psychology of Development*. 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-semeyno-pedagogicheskogo-sotrudnichestva-v-sovremennoy-shkole>
12. Gorokhov V.G., Khalipov V.F. Scientific and Technical Progress: Dictionary. [co-editor: V.G. Gorokhov, V.F. Khalipov]. Moscow: Politizdat, 1987. 366 p.
13. Kozlov I. Pedagogical experience of A. Makarenko. Moscow: Prosveshcheniye, 1987. 68 c.
14. Zeer, E.F., Symanyuk E.E. Individual educational trajectories in the system of continuing education. *Pedagogical Education in Russia*. 2014. № 3. P. 74 – 82.
15. Kovaleva T.M., Yakubovskaya T.V. Tutor activity as anthropopractice: between the individual educational trajectory and Individual educational program. *Man. R.U.* 2017. №.12. P. 85 – 94.
16. Belkin AS B Fundamentals of age pedagogy: Textbook for students of higher pedagogical educational institutions. M.:Academia Publishing Center, 2000. 192 c. ISBN 5-7695-0658-X https://www.studmed.ru/view/belkin-as-osnovy-vozrastnoy-pedagogiki_f7ae228fb01.html.
17. Leont'ev, A.N. Lectures of General Psychology. A.N. Leont'ev. Moscow: Sysl, 2001.

18. Dewey, J. School and Society. J. Dewey. Moscow: State Publishing House, 1924. 168. p. Osnitsky, A.K. Psychology of independence. A.K. Osnitsky. Moscow: El-Fa, 1996. P. 99.
20. Bolotova M. I. Philosophical and pedagogical determinants of the creation of the sociality of the family and the institution of additional education. Bulletin of the Buryat State University. 2010. № 1. P. 7 – 13.
21. Ignatovich V. K., Ignatovich S. S. The concept of individual educational results of students in the context of individualization of the process of additional education of children. Pedagogy: history, prospects. 2019. № 2. P. 4-15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-individualnyh-obrazovatelnyh-rezultatov-uchaschihsya-v-kontekste-individualizatsiya-protssesa-dopolnitelnogo-obrazovaniya>.

Информация о авторах: Янушкевич Олеся Ивановна, магистрант, Факультет педагогики психологии и коммуникативистики. Направление 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», Профиль «Психологическое консультирование в образовании»,
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5783-1882>
e-mail: olesya-designer@yandex.ru

Игнатович Владлен Константинович, доц., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about authors: Olesya Ivanovna Yanushkevich, Master's student, Department of Pedagogy of Psychology and Communication Sciences.
Kuban State University
г. Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5783-1882>
e-mail: olesya-designer@yandex.ru

Vladlen Konstantinovich Ignatovich, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department,
Kuban State University
г. Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
e-mail: vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 26.09.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 22.10.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2022

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

© Янушкевич О.И. 2022

© Игнатович В.К. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-43-55

УДК 374

END [GEOLNZ](#)

ВЛИЯНИЕ СТРЕССОГЕННЫХ ФАКТОРОВ НА МЕНТАЛЬНУЮ СФЕРУ ФУТБОЛИСТОВ

Андрей Игоревич Мачнев

Спортивная школа олимпийского резерва «МЕТЕОР»

Московская область, г. Балашиха, Россия

machnev.andrey@yandex.ru

Аннотация. Введение. Ситуации, с которыми сталкиваются игроки в футбольной среде, постоянно меняются, необходима способность адаптироваться к этим изменениям. Футболисты подвергаются воздействию ряда специфических стрессоров, которые влияют на спортивные результаты во время спортивной карьеры. Восприятие спортсменом данной ситуации опосредует потенциальную стрессовую ценность ситуации и ее последовательную эмоциональную и поведенческую реакцию. Проанализированы стресс-факторы, негативно влияющие на футболистов и их источники. Обобщен опыт зарубежных специалистов в сфере спортивной психологии. Представлен современный взгляд на спортивные результаты. Отмечено, что в изучении источников стресса важную роль играют когнитивные медиаторы. Обоснован вывод, о когнитивной оценке как субъективной интерпретации стресс-фактора.

Методы: теоретического анализа и синтеза опыта зарубежных специалистов в области психологии и футбола. Тест Фрестера, М. Самульски и Д. Чагас, адаптированная версия инструмента, разработанного Тейпелем с целью оценки степени влияния каждой стрессовой ситуации (12 для вратарей и 10 для других позиций) на результаты спортсменов в соревнованиях.

Обзор литературы: Г.Д. Горбунов, Е.С. Кищенко, Брандао, Дитер Тейпель, Жоао Пауло Медина, Селсо Рот.

Результаты. Анализ оценки влияния конкурентного стресса на продуктивность игроков показывает, что он улучшается при положительном влиянии болельщиков, предыдущем поражении перед соперником и фаворитом. С другой стороны, происходит снижение продуктивности, когда спортсмен терпит неудачу в играх

в самом начале игры, имеет проблемы со сном, имеет конфликты с тренером, товарищами по команде или родственникам и чувствует себя физически слабым. **Выводы.** Футболистам необходимы три основных требования к совершенству в игре: талант, интенсивная тренировка и мышление. Спортсмен с надлежащей психологической подготовкой имеет больше шансов добиться хороших результатов. Хорошая работа команды или спортсмена всегда рождается из хорошего психологического состояния, способности оставаться сосредоточенным с первой и до последней минуты матча.

Ключевые слова: футбол, команда, стресс, стрессоры, спортсмен

Для цитирования: Мачнев А.И. Влияние стрессогенных факторов на ментальную сферу футболистов // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том 5. № 5. с. 43-55
DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-43-55

Original article

THE INFLUENCE OF STRESSOGENIC FACTORS ON THE MENTAL SPHERE OF FOOTBALL PLAYERS

Andrey Igorevich Machnev

Sports School of Olympic Reserve «METEOR»

Moscow Region, Balashikha, Russia

machnev.andrey@yandex.ru

Abstract. Introduction. Situations faced by players in the football environment are constantly changing, the ability to adapt to these changes is essential. Football players are exposed to a number of specific stressors that affect athletic performance during a sports career. The athlete's perception of a given situation mediates the potential stress significance of the situation and the corresponding emotional and behavioral responses. Stress factors negatively affecting football players and their sources are analyzed. The experience of foreign specialists in the field of sports psychology is summarized. The modern view of sports results is presented. It is noted that cognitive mediators play an important role in the study of sources of stress. The conclusion about cognitive assessment as a subjective interpretation of a stress factor is substantiated.

Methods: theoretical analysis and generalization of the experience of foreign specialists in the field of psychology and footballers. Frester's test, M. Samulski and D. Chagas, an adapted version of the tool developed by Teipel to assess the degree of influence of each stressful situation (12 for goalkeepers and 10 for other positions) on the

results of athletes in competition. **Literature review:** G.D. Gorbunov, E.S. Kishchenko, Brandao, Dieter Teipel, Joao Paulo Medina, Celso Roth.

Results. Analysis of an estimation of the influence of competitive stress on players' productivity shows that it improves under the positive influence of fans, a previous defeat in front of an opponent and a favourite. On the other hand, there is a decrease in productivity when an athlete fails at the beginning of a match, experiences problems with sleep, conflicts with the coach, teammates or relatives, and feels physically weak.

Conclusions. Football players need three basic conditions to achieve excellence in the game: talent, intense training, and mentality. An athlete with the right mental preparation has a better chance of performing well. Good team or athlete results are always born out of a good mental state, the ability to stay focused from the first to the last minute of a match.

Keywords: football, team, stress, stressors, athlete

For citation: Machnev A.I. The influence of stressogenic factors on the mental sphere of football players // Pedagogy: history, prospects. 2022. Vol. 5. №5. p. 43-55 (InRuss.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-43-55

Введение. На сегодняшний день быстро развивающимся видом спортивной деятельности, который может быть описан как самостоятельный феномен, привлекающий участников любого возраста и всех социальных слоев по всему миру выступает футбол. В нашем исследовании рассмотрена одна из самых важных проблем в этой области – это эмоциональное состояние футболиста. Проанализировав методическую литературу, а также изучив практический опыт и мнение специалистов в области подготовки и воспитания футболистов, можно сделать вывод, что психологическое состояние футболиста – это результат соотношения эмоциональной устойчивости личности с характером воздействий, влияющих на эмоциональный фон игрока.

Многие тренеры в своих исследованиях считают, что главная цель управления эмоциональным состоянием футболиста – это повышение у них эмоциональной устойчивости, являющейся одним из важных условий выступления на соревнованиях и результат проведения тренировочного процесса. Психическая устойчивость футболиста совершенствуется только при условии активного взаимодействия с окружающим миром в тренировочном и соревновательном процессе. Успех в футболе в значительной мере зависит от индивидуальных психологических особенностей футболистов, а конкретная игра предъявляет к нему определённые требования и вместе с этим формирует качества личности футболиста, необходимые для успешного осуществления сорев-

новательной деятельности. При изучении методической и специальной литературы по виду спорта «футбол» нами было замечено, что недостаточное внимание уделяется психологическому состоянию футболистов перед игрой и во время игры [8].

Методы. Исследование проведено нами методами теоретического анализа и синтеза, опыта зарубежных специалистов в области психологии и футбола.

Обзор литературы. Футбол сегодня выступает доминирующим видом спорта в мире, который практикуется почти всеми культурами, народами и обществами. Он получил такое глобальное признание, потому что смог произвести максимум волнения с минимальным усложнением как для игроков, так и для зрителей. Все промышленно развитые страны приняли факт футбола при рассмотрении множества конфликтов и практически непреодолимых проблем, которые продолжают возникать между народами мира. Футбол – это игра для каждого; это аллегория жизни и смерти [1; 3].

Профессиональный футбол движет обширными финансовыми интересами и возможностями, он привлекает большое внимание средств массовой информации. Элитные игроки имеют экономические преимущества, популярность и престиж. В Бразилии футбол считается видом спорта номер один. Его значение настолько велико, что футбол сегодня выступает национальным достоянием, как кофе или фрукты; это продукт внутреннего потребления и экспорта, делающий прибыль для страны. «Сочетание латиноамериканской и африканской крови создало человека необычайной подвижности, легкости, танцора мяча, импровизатора, художника больших творческих способностей. Мы делаем комедию в футболе» [3].

Творческий игрок – это тот человек, который способен контролировать максимально возможное количество технико-тактических переменных за короткое время и выбирать наилучший возможный вариант в любой момент игры, поскольку эта креативность влечет за собой разнообразные редкие и гибкие решения в сложных игровых ситуациях [10, с. 22].

Однако немногие игроки достигают максимального совершенства, потому что для этого требуются важные предпосылки [3; 5]:

- навыки физической подготовки (скорость, сила, ловкость, гибкость, координация);
- тактико-технические навыки (удар, владение мячом....);
- эмоциональные компетенции (уверенность в себе, личность, поддержание сбалансированного психического состояния, устойчивость к психосоциальному стрессу).

Современный взгляд на спортивные результаты

Еще несколько лет назад для анализа и диагностики спортивных результатов во многих исследованиях использовались одномерные модели, в которых

только один фактор считался ответственным за спортивные результаты, полагая, что спортивные успехи были обусловлены генетически обусловленными биологическими переменными. Известно, что большая часть физиологической адаптации спортсменов к тренировкам и соревнованиям генетически обусловлена и может, таким образом, влиять на уровень достигнутых результатов. С 1970-х годов одномерные биологические модели открыли пространство для более широких моделей, в которых, прежде всего, фактор тренировки (интенсивность, качество и режим физической, технической и тактической подготовки) стал анализироваться как аспект, связанный с врожденным спортивным потенциалом [3; 5].

Но один из вопросов, который всегда озадачивал тренеров, касался того, *почему некоторые спортсмены преуспели в соревнованиях, в то время как другие с такими же физическими и техническими качествами не давали ожидаемого результата?*

Попытка ответить на этот вопрос заставила многих ученых стремиться продемонстрировать роль и отражение психологических факторов в спортивных результатах. В современном спорте уровень тестов и тренировок настолько эффективен, что спортсмены «становятся все больше, сильнее и быстрее» [3; 4]. Поэтому все чаще разница между выигрышем и проигрышем заключается в психологических факторах. Автор добавляет, что любая программа тренировок, направленная на повышение уровня производительности спортсменов, должна включать обучение психологическим переменным.

По мнению Г.Д. Горбунова [7; 9], спорт – это такая сфера деятельности человека, где теория и практика, наука и искусство настолько тесно переплетены, что их изоляция во время учебы приводит к вводящему в заблуждение пониманию. Односторонний анализ сложного явления всегда ошибочен. Это также связано с анализом спортивных результатов, который в своей наиболее общей и упрощенной форме включает в себя три компонента: физическое воспитание, техническая и тактическая подготовка, совершенствование механизмов психической регуляции.

Другими словами, спортсмен без надлежащей психологической подготовки, которая позволяет ему хорошо играть под давлением, соревноваться с болью, концентрироваться, сохранять концентрацию, участвовать в соревнованиях, чувствуя себя уверенно и спокойно, будет иметь мало шансов для того, чтобы добиться хороших результатов. Генезис стресс-факторов футболистов.

Футболисты неизбежно подвергаются воздействию ряда потенциальных стрессоров, которые влияют на спортивные результаты во время спортивной карьеры. Те, кому удастся пережить огромное давление высокопроизводительного спорта, преодолевают неопределенность, беспокойство, которые мешают спортивным результатам. В свете спортивной психологии стресс, возникающий в результате физических и особенно умственных нагрузок, также вносит решающий вклад в появление травм и ушибов, способствуя и усугубляя проблемы в отно-

шениях между членами команды, а также футбол в состоянии внутреннего дисбаланса является серьезным фактором, влияющим на поражение команды, соответственно, на усиление стресса. В литературе по спортивной психологии стресс традиционно рассматривается как однонаправленная, то есть негативная реакция, называемая дистрессом [6]. Фактически, некоторые спортивные ситуации вызывают три типа негативных симптомов [1]:

- физические (учащенное сердцебиение, потоотделение, затрудненное дыхание, напряженные мышцы, сухость во рту и т. д.);
- психические (страх, беспокойство, неспособность сосредоточиться, трудности с принятием решений, потеря контроля и т. д.);
- поведенческие (быстрая речь, нервные манеры и т. д.).

Но в отличие от этой исключительно негативной ориентации на стресс, литература современной спортивной психологии [6] показывает, что существует также положительный стресс, называемый эустрессом. Этот положительный стресс подготавливает тело к взрывной активности, делает человека бдительным и физиологически стимулированным, помогая ему оставаться сосредоточенным, внимательным, мотивированным, прибавляет энтузиазм и сохранение высокого уровня физической энергии [1]. Другими словами, он подготавливает организм спортсмена к оптимальным результатам.

Генезис стресса у футболистов – сложный и многофакторный процесс. Многочисленные исследования выявили множество источников стресса (стрессоров), включая аспекты конкуренции, отношения со значимыми людьми, ожидания от своей продуктивности, личные характеристики, требования тренера, физические травмы и травматический опыт. Однако в изучении источников стресса важную роль играют когнитивные медиаторы. Восприятие спортсменом данной ситуации опосредует потенциальную стрессовую ценность ситуации и её последовательную эмоциональную и поведенческую реакцию [1; 5].

Процессы когнитивной оценки создают психологическую реальность, с которой человек реагирует, а характер и интенсивность эмоционального ответа являются функцией того, что люди говорят себе, о ситуации и о своей способности справиться с ней [4; 5].

Таким образом, эти стрессоры могут влиять на продуктивность различными процессами, ослабляя их, то есть, вызывая негативные реакции, или облегчая их, то есть, помогая спортсменам эффективно использовать индивидуальные ресурсы в ситуациях спортивной конкуренции. Реакция на стрессор может быть как негативной, так и позитивной, в зависимости от восприятия угрозы, беспокойства и страха или желательной позитивной реакции на конкурентный процесс. Направление этой интерпретации будет влиять на уровень продуктивности в игре [6].

Динамика футбольной игры требует от игрока решения ряда ситуаций, которые могут спровоцировать стрессовые реакции. Входя на стадион, спортсмены

подвергаются давлению, среди прочего, двух разрушительных сил: агрессивной толпы и необходимости побеждать... [1; 6].

Насколько психологическая структура спортсмена уязвима? Элитные футболисты подвергаются значительному стрессу и давлению. Они должны бороться за место в основном составе, и как только эта позиция будет достигнута, она должна быть защищена и сохранена. Риск получения травмы со всеми ее физическими и психическими последствиями всегда присутствует в контактном виде спорта, таком как футбол, и может привести к отсутствию в команде в течение более или менее длительных периодов. Во время игры игрок должен противостоять стрессу, создаваемому соперниками и зрителями. Кроме того, он должен соответствовать ожиданиям тренера, его товарищей по команде, обществу, семьи, друзей и средств массовой информации, чтобы быть в состоянии удачно выступать [3; 4; 5].

Таким образом, эти реакции тревоги в целом приводят к эмоциональному разрушению игрока в особых спортивных ситуациях, потому что психическая и миокинетическая области являются крайними аспектами одного и того же индивидуального процесса, нарушения психических напряжений выражаются в мышечных движениях [1]. Мы можем утверждать, что ситуации, с которыми сталкиваются игроки в футбольной среде, постоянно меняются, и способность адаптироваться к этим изменениям без ущерба для продуктивности является определяющим фактором. В связи с этим необходимо искать способы диагностики ситуаций и факторов, которые могут изменить производительность футболиста.

Результаты тестов в отношении аспектов спортивной среды, соревнований (игр) и футбольного сезона, показывают, что проигрыш игры или ничья игры «дома» были расценены игроками как более стрессовые, чем проигрыш игры «на выезде», то есть на территории противника. Проигрыш, отношения с судьями, пребывание на последних позициях после пяти матчей или половины чемпионата также оценивались как очень стрессовые [6].

Анализ оценки влияния конкурентного стресса на продуктивность игроков показывает, что он улучшается при положительном влиянии болельщиков, предыдущем поражении перед соперником и фаворитом. С другой стороны, происходит снижение продуктивности, когда спортсмен терпит неудачу в играх в самом начале игры, имеет проблемы со сном, имеет конфликты с тренером, товарищами по команде или родственникам и чувствует себя физически слабым.

Стрессоры в футболе можно классифицировать на [6]:

- внешние (болельщики, плохая безопасность на стадионе, некачественное поле);
- стимулы, ведущие к основным потребностям (изменение часового пояса, погода, питание на соревнованиях);
- стрессоры продуктивности (необходимость победы, исполнение пенальти, вход в игру с ответственностью за изменение ситуации);

– социальные стрессоры (конфликты с тренером, товарищами по команде, клубом, семьей, учебой) и другие стрессоры (смена тренера и направления клуба, неуверенность в продлении нового контракта).

Основываясь на тесте Фрестера, М. Самульски и Д. Чагас [2; 3] разработали «стресс-тест в футболе» (TEF) и проанализировали психическое напряжение в соревнованиях среди полевых футболистов юношеских возрастных категорий. Этот инструмент состоит из 30 пунктов, которые относятся к ситуациям, которые могут повлиять на спортсмена. Кроме того, они использовали адаптированную версию инструмента, разработанного Тейпелем [3] с целью оценки степени влияния каждой стрессовой ситуации (12 для вратарей и 10 для других позиций) на результаты спортсменов в соревнованиях.

Результаты в отношении TEF [2] показывают, что пять факторов оказывают негативное влияние на производительность спортсменов:

- 1) войти в игру травмированным;
- 2) недостаточная физическая подготовка;
- 3) конфликты с товарищами по команде;
- 4) конфликты с тренером;
- 5) плохой сон в ночь перед соревнованиями.

Данные также показали, что факторы можно разделить на пять источников стрессоров:

- 1) недостаточная компетентность (недостаточная технико-тактическая подготовка и конфликты с товарищами);
- 2) влияние, ориентированное на соперника (проигравший одному и тому же сопернику более одного раза, играя против агрессивного соперника);
- 3) социальное давление (критика со стороны товарищей по команде во время игры и критика со стороны тренера во время игры);
- 4) внешнее воздействие и травмы (плохое судейство и травмы во время игры);
- 5) внутренние и внешние ожидания (быть фаворитом и играть импровизированно в другой позиции).

Что касается конкретных ситуаций, которые влияют на продуктивность игроков, по сравнению с позицией на поле, авторы [1; 6] отметили, что для вратарей предметы, дающие возможность «ускользнуть» мячу, который позволяет сопернику забить гол, были наиболее стрессовыми.

Для *центральных защитников* было более стрессовым потерять мяч, который приводит к шансу на гол для соперника и может остановить соперника только нарушением правил игры. Что касается *крайних защитников*, то потеря мяча, что приводит к шансу забить гол для соперника и пенальти (одиннадцатиметровый удар), были самыми стрессовыми.

Полузащитники определили две ситуации: когда противник доминирует в игре, и превосходство в игровых ситуациях.

Наконец, для *нападающих*, чтобы не воспользоваться возможностью забить гол, ситуация считалась самой стрессовой.

Интересен был анализ, который авторы [2; 3] провели о том, какое поведение игроки проявляли по отношению к стрессовым элементам. Девять категорий ответов:

- 1) я немного теряю мотивацию;
- 2) я концентрируюсь на следующих шагах;
- 3) я реагирую агрессивно;
- 4) мне все равно;
- 5) я пытаюсь успокоиться;
- 6) я раздражаюсь и нервничаю;
- 7) я прилагаю больше усилий;
- 8) я прошу помощи от моих товарищей по команде;
- 9) другие.

Анализируя данные, авторы [2] пришли к выводу, что у каждого из них есть свои предпочтения. Например, для ситуации «я пропускаю пенальти» наиболее частым ответом был – «я пытаюсь успокоиться». Что касается ситуации «тренер критикует меня за отсутствие усилий», то поведение, которое я прилагал, было самым ответным.

В исследовательском проекте Брандао и др. [1; 3] разработали специальные оценки стресса у бразильских футболистов. Изначально в состав входили 72 стрессовых фактора. Впоследствии проект получил название IFSF (инвентаризация стрессовых факторов в футболе). Он был проведен в сотрудничестве с профессором Дитером Тейпелем из Немецкого университета (эксперт по изучению стресса в спорте и особенно в футболе) и тремя профессионалами, работающими в профессиональных футбольных командах: профессорами Жоао Пауло Медина (координатор профессиональных футбольных команд), Луисом Фелипе Сколари (тренер сборной Бразилии по футболу) и Селсо Ротом (тренер футбольного клуба «Сантос»).

В своей окончательной версии IFSF состоит из 77 стрессоров, разделенных на 7 источников стресса [3]:

1. Первый источник был назван ситуациями неизбежной неудачи, поскольку он охватывает ситуации, в которых игрок имеет большие шансы на неудачу.

2. Второй источник это ситуации аспектов конкуренции. Эти ситуации могут быть оценены как положительные, когда они заставляют спортсмена играть лучше или восприниматься как угрозы. В последнем случае стресс срабатывает, когда игрок понимает, что эти ситуации могут помешать ему должным об-

разом справиться с требованиями конкуренции и предвидеть негативные последствия.

3. Третий источник это ситуации, которые относятся к какому-то физическому и/или психологическому давлению. Эти ситуации могут подвергнуть спортсменов физическому стрессу и ухудшить эффективность. Спортсмены должны проявлять терпимость к физическому стрессу, который дает им способность работать в течение длительного времени, не обращая внимания на напряжение и давление в разных ситуациях.

4. Четвертый источник относится к внутренним конфликтам в команде, которые могут привести к негативным стрессовым реакциям.

5. Пятый источник был назван тревожными ситуациями. Перед каждой игрой в организме игрока происходят многочисленные изменения, называемые предварительными реакциями на соревнование.

6. Шестой источник относится к ситуациям риска. Реальная опасность этих ситуаций заключается в том, что они predispose спортсмена к травмам и ушибам с серьезным ущербом для спортивных результатов. Спортсмены должны проявлять устойчивость к стрессу, что дает им способность работать в течение длительного времени, не обращая внимания на напряжение и давление в различных ситуациях.

7. Седьмой источник относится к ситуациям критики и упрека по поводу эффективности.

Что общего во всех этих работах о футбольном стрессе, так это концепция, что когнитивная оценка, то есть субъективная интерпретация, которую игрок имеет для стрессора, определит в дальнейшем, будет ли этот стрессор отрицательным или мотивирующим [1].

Выводы. Успеху в спорте способствует сочетание факторов: генетическая предрасположенность, интенсивные тренировки и психологические качества.

Среди психологических качеств выделяется, восприятие стрессовых ситуаций, которое не ограничивается определенной серией конкурентных эпизодов, а трансситуативно. Некоторые из этих стрессовых ситуаций находятся внутри команды, а другие вне команды или спортивной среды. Давление тренера на победу и конфликты с товарищами по команде это примеры внутренних стрессоров.

Семейные проблемы и конфликты с журналистами являются примерами внешних стрессоров для команды и игроков, также называемых периферийными противниками.

Заключение. Эти знания могут помочь будущим спортсменам и тренерам свести к минимуму негативные факторы, которые играют решающую роль в возникновении психологических и психосоциальных расстройств, которые оказывают очень значительное влияние на мотивацию игроков.

Хорошая работа команды или спортсмена всегда рождается из хорошего психологического состояния, способности оставаться сосредоточенным с первой и до последней минуты матча.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Brandão, M.R.F. Stress factors in professional soccer players. M.R. Brandao, J.P. Medina, W. Martinho. FIMS World Congress, Orlando, 1998, P. 34 – 37.
2. Samulski D. Análise do stress na competição de jogadores de futebol de campo das categorias infantil e juvenil (15 – 18 anos). D. Samulski, M. Chagas. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 1992, n4. P. 12 – 18.
3. Turibio Leite de Barros. Ciência do futebol. Turibio Leite de Barros, Helio de Almeida. Manole, Brasil, 2004. P. 203-220.
4. Bicalho C.C.F., & Costa, V.T. Burnout in elite athletes: A systematic review. Cuadernos de Psicología del Deporte 18 (1), 2018. P. 89 – 102.
5. Bauman N.J. The stigma of mental health in athletes: Are mental toughness and mental health seen as contradictory in elite sport? British Journal of Sports Medicine 50(3), 2016. P. 135–136.
6. Brandão, M.R.F. Stressors in Indoor and Field Brazilian Soccer: Are They Perceived as a Distress or Eustress? Luis Felipe Polito, Vania Hernandez, Mariana Correa, Ana Paula Mastrocola, Daniel Oliveira, Alessandra Oliveira, Larissa Moura, Marcelo Villas Boas Junior and Daniela Angelo. Frontiers in Psychology, 2021. P. 1 – 15.
7. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта / Г.Д. Горбунов. // Советский спорт. – М., 2012. – 312 с.
8. Кищенко Е.С. Психологическое состояние футболиста перед играми // Социально-гуманитарное знание в эпоху дигитализации социума. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 ноября 2021 г. / Белгород, ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. – С. 115 – 118.
9. Горбунов Г.Д. Психология физической культуры и спорта / Г.Д. Горбунов, Е.Н. Гогун. – Москва: Академия, 2014. – 267 с.
10. Жумадилханов А.А. Тактическая подготовка футболистов U 14 – 15 // Педагогика: история, перспективы. 2022. – Т. 5. – № 3. – С. 13 – 25. – С. 22.

REFERENCES

1. Brandao M.R. Stress factors in professional soccer players. M.R. Brandao, J.P. Medina, W. Martinho. FIMS World Congress, Orlando, 1998, P. 34 – 37.

2. Samulski D. Andlise do stress na competiçao em jogadores de futebol de campo das categorias infantil e juvenil (15-18 anos). D. Samulski, M. Chagas. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, 1992, n4, P. 12-18.
3. Turibio Leite de Barros. Ciencia do futebol. Turibio Leite de Barros, Helio de Almeida. Manole, Brasil, 2004. P. 203-220.
4. Bicalho C. C. F., & Costa, V. T. Burnout in elite athletes: A systematic review. Cuadernos de Psicologia del Deporte 18 (1), 2018. P. 89 –102.
5. Bauman N. J. The stigma of mental health in athletes: Are mental toughness and mental health seen as contradictory in elite sport? British Journal of Sports-Medicine 50(3), 2016. P. 135–136.
6. Brandão, M. R. F. Stressors in Indoor and Field Brazilian Soccer: Are They Perceived as a Distress or Eustress? Luis Felipe Polito, Vania Hernandez, Mariana Correa, Ana Paula Mastrocola, Daniel Oliveira, Alessandra Oliveira, Larissa Moura, Marcelo Villas Boas Junior and Daniela Angelo. Frontiers in Psychology, 2021. P. 1 – 15.
7. Gorbunov G. D. Psychopedagogics of sports. G. D. Gorbunov. Soviet sport. M, 2012. 312 p.
8. Kischenko E. S. The psychological state of a football player before the games. Socio-humanitarian knowledge in the era of digitalization of society. Collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference on November 30, 2021. Belgorod, LLC Agency for Advanced Scientific Research (APNI), 2021. pp. 115-118.
9. Gorbunov G.D. Psychology of physical culture and sports. G.D. Gorbunov, E.N. Gogunov. Moscow: Academy, 2014. 267 p.
10. Zhumadilkhanov A.A. Tactical training of football players U 14 – 15. Pedagogy: history, prospects. 2022. Vol. 5. No. 3. P. 13 – 25. P. 22.

Информация об авторе: Андрей Игоревич Мачнев, Спортивная школа олимпийского резерва «МЕТЕОР», тренер по футболу.

Московская область, г. Балашиха, Россия

e-mail: machnev.andrey@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Andrey Igorevich Machnev, Sports School of Olympic Reserve "METEOR", football coach.

Moscow Region, Balashikha, Russia

e-mail: machnev.andrey@yandex.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 10.09.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.09.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2022

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

© Мачнев А.И. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-56-70

УДК 374

END [HDADIM](#)

**ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
СПОРТИВНЫХ ШКОЛ**

Илья Михайлович Слободчиков

Институт Художественного образования и культурологии
Российской Академии Образования
г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8317-0467>

il_grant@mail.ru

Анна Андреевна Нехорошева

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
nehorosheva97@icloud.com

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье сделана попытка освещения проблемы мотивации достижения подростков в спортивной школе. Категория «мотивация» – одна из наиболее важных в контексте спортивной деятельности, с учётом возрастной группы её значимость многократно усиливается. В ходе спортивной де-

тельности мотивация оказывает влияние на все процессы, которые протекают в организме, тем самым оказывается прямое воздействие на результативность деятельности. В задачи статьи входят: раскрытие понятия и содержания мотивации достижения как проблемы научной психологии; анализ психолого-педагогических условий формирования мотивации достижения в спортивной школе; представление элементов характеристики возрастной специфики формирования мотивации достижения у подростков, особенности мотивов мотивации достижения подростков в спортивной школе путем тестирования. В.И. Слободчиков определяет подростковый возраст как предпоследний перед завершающим этапом ступени персонализации. Большое значение уделяется мотивации как ведущему фактору регуляции поведения.

Обзор литературы. Проблема формирования мотивации и мотивов рассматривалась в работах отечественных и зарубежных психологов А. Маслоу, Ю.Л. Ханина, Р.А. Пилюяна, Х. Хекхаузена, Г.Д. Бабушкина и Е.Г. Бабушкина, Е.П. Ильина и других.

Методы: анализ психолого-педагогической литературы, синтез и обобщение полученной информации.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что младшие подростки имеют широкий целевой диапазон. Большинство из них направляют свои усилия на реализацию разнообразных личностных предпочтений. 67% опрошенных школьников первое место в системе целеобразования отдают целям, сконцентрированным в системе «человек – человек».

Выводы. Самомотивация школьников не ограничивается узкими рамками собственного практического интереса, но распространяется на более широкий круг изучаемых вопросов, связанных с особенностями природных ресурсов региона, экологии и места проживания.

Заключение. Мотивация согласуется с общей системой жизни субъекта, что полностью распространяется и на спортсменов-подростков, учащихся специализированных спортивных школ, а постановка профессиональных целей интегрирована в широкий социальный контекст, выводящий подростка за рамки «узко» специального представления о профессиональной спортивной деятельности.

Ключевые слова: спортсмены-подростки, мотивация, самомотивация, образовательный процесс спортивной школы

Для цитирования: Слободчиков И.М., Нехорошева А.А., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Особенности мотивации достижения учащихся спортивных школ // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том.5 № 5. С. 56-70
DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-56-70

Original article

PECULIARITIES OF ACHIEVEMENT MOTIVATION OF SPORTS SCHOOL STUDENTS

Ilya M. Slobodchikov

Institute of Art Education and Cultural Studies
Russian Academy of Education
г. Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8317-0467>

Il_grant@mail.ru

Anna A. Nekhorosheva

Kuban State University
г. Krasnodar, Russia
nehorosheva97@icloud.com

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University
г. Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
г. Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The article attempts to highlight the problem of achievement motivation of adolescents in a sports school. The category "motivation" is one of the most important in the context of sports activities. Considering the age group, its importance is multiplied. In the course of sports activity motivation influences all the processes that occur in the body, thus, there is a direct impact on the effectiveness of the activity. The concept and content of achievement motivation as a problem of scientific psychology is revealed; the analysis of psychological and pedagogical conditions of formation of achievement motivation in a sports school is given; the age specificity of formation of achievement motivation in adolescents is characterized. The peculiarities of achievement motivation of adolescents in a sports school were revealed by testing. . V.I. Slobodchikov defines adolescence as the penultimate stage before the final stage of personalization. The great importance is given to motivation as the leading factor of regulation of behavior.

Review of the literature. The problem of formation of motivation and motives was considered in works of domestic and foreign psychologists A. Maslow,

J.L. Khanin, R.A. Piloyan, H. Heckhausen, G.D. Babushkin and E.G. Babushkin, E.P. Ilyin and others.

Methods: analysis of psychological and pedagogical literature, synthesis and generalization of the received information. The results of the research allow us to say that younger adolescents have a wide target range. Most of them direct their efforts to the realization of a variety of personal preferences. 67% of the surveyed schoolchildren give the first place in the system of goal-setting to the goals concentrated in the system "person - person". Self-motivation of schoolchildren is not limited to the narrow framework of their own practical interest, but extends to a wider range of studied issues related to the characteristics of natural resources of the region, ecology and place of residence.

Conclusions. Motivation is consistent with the general life system of the subject, which fully applies to teenage athletes, students of specialized sports schools, and the setting of professional goals is integrated into a broad social context, taking the teenager beyond the "narrowly" special idea of professional sports activities.

Keywords: adolescent athletes, motivation, self-motivation, educational process of sports school

For citation: Slobodchikov I.M., Nehorosheva A.A., Ignatovich V.K., Ignatovich S.S. Features of achievement motivation of students of sports schools // Pedagogy: history, prospects. 2022. Volume 5 No. 5. P. 56-70 (In Russ.).
DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-56-70

Введение.

Проблема представлений о мотивации достижения учащихся спортивных школ является актуальной в современном тренировочном процессе, поскольку знания тренера о мотивах достижения являются его неотъемлемой частью. А он, в свою очередь, и строится на мотивах достижения самих детей. Понимание педагогами и родителями их мотивации стимулирует и направляет обучающихся на данный вид деятельности на протяжении всего времени обучения.

Следовательно, представления тренеров являются одними из главных факторов успешной организации тренировочного процесса. Следует отметить, что данный аспект проблемы мотивации достижения в спортивной деятельности в настоящее время является недостаточно изученным.

Проблема формирования мотивации и мотивов рассматривалась в работах отечественных и зарубежных психологов А. Маслоу, Ю.Л. Ханина, Р.А. Пилюяна, Х. Хекхаузена, Г.Д. Бабушкина и Е.Г. Бабушкина, Е.П. Ильина и других.

В ряде работ раскрыты особенности формирования мотивации и мотивов в детско-юношеских спортивных школах: у гребцов академистов (Т.Б. Горская, Т.Е. Лапко), боксеров (Е.Г. Бабушкин), пловцов (Г.В. Шлейникова), баскетболи-

стов (В.К. Пельменев), дзюдоистов (А.П. Шумилин), баскетболистов (А.В. Канатов), волейболистов юношеского возраста (Е.Б. Кузьмин), подростков пловцов (Д.Л. Порозов).

Актуальность исследования. Одним из видов учреждений дополнительного образования и основной государственной формой работы по массовому привлечению детей к занятиям физической культурой является спортивная школа. Основные показатели работы детско-юношеских спортивных школ: сохранение контингента учащихся, посещаемость занятий, получение юными спортсменами разрядов, подготовка спортивного резерва сборных команд. Данные показатели напрямую коррелируют с вопросами мотивации достижения обучающихся в спортивных школах. В современном тренировочном процессе вопрос о мотивации достижения можно назвать главным, поскольку именно мотив является источником деятельности: он вносит в неё смысл и осуществляет побуждающую функцию.

Проблема исследования. В настоящее время исследования показывают, что большой процент подростков нерегулярно посещают занятия (30 – 50%), ежегодно до 40% детей прекращают занятия спортом, в связи с чем процент окончивших детско-юношеские спортивные школы и ставших квалифицированными спортсменами – низкий [1; 8]. В связи с названными обстоятельствами, возрастает важность изучения такой проблемы как мотивация достижения подростков в спортивной школе. В ходе спортивной деятельности мотивация оказывает влияние на все процессы, которые протекают в организме, тем самым напрямую воздействует на ее результативность.

В научной доктрине базовым положением является то, что в истоках мотивации лежат определенные человеческие потребности. В основе этого тезиса лежит схема, разработанная С.Л. Рубинштейном [5, с. 69], суть которой заключается в том, что, желаемый предмет или результат деятельности формирует цель и мотивацию.

Метод. Анализ основных концепций, сформированных в отечественной и зарубежной литературе, позволяет сформулировать их классификацию.

Во-первых, мотивацию рассматривают как намерение к определенной деятельности К. Левин [6, с. 97], Л.И. Божович [7, с. 89].

Во-вторых, мотивация, по мнению преимущественно зарубежных авторов, является устойчивым свойством именно человека как личности.

Мотивация достижения – это функциональное и структурное образование личности, которое отражается в желании исполнить свою работу максимально качественно и на высшем уровне, используя при этом свои личные умения и навыки.

Под мотивацией в широком смысле понимается система психологически разнообразных факторов, которые определяют поведение и всю деятельность человека. Она состоит из множества частей, которые способны изменяться и вступают во взаимодействие друг с другом.

Мотивация достижений один из вариантов мотивации деятельности, который относится в первую очередь к достижению успеха или предотвращению неудач. В аспекте психологического содержания мотивация достижения служит своеобразным толкованием для понимания деятельности уровня притязаний, повышения самооценки, компетентности, а также служит для некоторых личностей тактическим и стратегическим подходом к формированию ряда задач для принятия решений.

На сегодняшний день можно выделить большое количество толкований «мотивации достижения» многие из которых выражаются в достижении успеха в разного рода занятиях. Именно так главным показателем успешности в различных сферах научной и профессиональной деятельности выступает мотивация достижения.

Во многих мотивационных курсах обучающимся рекомендуется выбрать несколько различные категорий мотивации достижения. Данные категории помогают в эффективном прохождении плана обучения самостоятельной работы, например, в тесте с изображениями, эти категории помогут лучше разобраться с заданием. Все категории направляют и определяют конкретный вид мышления, склад ума испытуемого, а также видение и понимание человеком материала. Используя данные категории возможно выработать у испытуемых мотивацию к осуществлению больших целей, которая присуща людям с высокой мотивацией достижения.

Мотивация достижения в значительной степени может идентифицироваться как процесс поддержания старых или же развитие новых имеющихся у человека навыков, проявление инициативности там, где могут быть исполнены действия, приводящие либо к успешному выполнению поставленных целей, либо же к неудаче. Мотивация достижения имеет цель – определенный результат, который будет только тогда, когда человек применит свои навыки и умения в деятельности [5; 8].

Старший школьный возраст характеризуется как переходный и кризисный период развития личности. С этим связано возникновение новых мотивов, новых ценностных ориентаций, новых потребностей и интересов, что в свою очередь ведет к перестройке и качеств самой личности, характерных для более ранних стадий.

Кроме того, старший школьный возраст характеризуется близостью факта завершения основного общего образования и необходимостью выбора профессии. Поэтому характер учебной мотивации старших школьников на данном этапе играет решающую роль в определении дальнейшей образовательной траектории.

Выявление характера учебной мотивации и смысла учения для школьника в каждом конкретном случае играет решающую роль в определении учителем мер педагогического воздействия. Социальный заказ общества школе состоит сегодня в том, чтобы повысить качество обучения и воспитания.

Таким образом, исследование мотивов учебной деятельности в зависимости от выбора образовательной траектории относится к числу актуальных, теоретически и практически значимых, требующих постоянной доработки в теории и практике, что и послужило основой для исследования данной проблемы.

Для выявления различий и взаимосвязи между учебной мотивацией и профессиональной ориентацией у обучающихся необходимо провести теоретический анализ мотивационной составляющей на данном этапе онтогенетического развития. Этот период характеризуется возникновением у школьников интереса к определенному предмету. При этом у многих подростков наблюдается общее снижение мотивации учения и, как следствие, изменяются мотивы посещения школы: не потому что хочется, а потому что надо.

Особенностью мотивации учебно-тренировочного поведения подростков является наличие у них существенных различий учебных установок в зависимости от выбора образовательной траектории. Школьники, ориентированные на поступление в ВУЗ начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии.

В то же время ученики, желающие продолжить профессиональную карьеру в спорте, напротив сильнее вовлекаются в учебно-тренировочную деятельность.

Названные факторы напрямую влияют на характер вовлеченности школьников в спортивную деятельность в рамках учреждения дополнительного образования.

Подростковый возраст характеризуется своей противоречивостью в плане физического и психического развития. Тем не менее, это наиболее благоприятный период для развития физических качеств и достижений в большом спорте, в связи с чем многие виды спорта достаточно «помолодели» и возраст успешных спортсменов смещается к 15 – 16 годам. В особенности это актуально для таких видов спорта как художественная гимнастика или фигурное катание. При этом особенно интересна взаимосвязь физического и психического развития ученика, обуславливающая формирование мотивов к обучению и достижениям в спорте. Важно отметить, что при пропуске данного этапа развития с отсутствием использования его специфики, дальнейшая попытка усвоения средств обучения, как правило, оборачивается провалом. И, наоборот, ученики, которые были задействованы в активной спортивной деятельности, показывают большую усвояемость учебного материала и показывают дисциплинированность в дальнейшем.

Следует отметить, что возрастная специфика подростков такова, что участие в активной деятельности продиктована особенными причинами.

Во-первых, это стремление к автономности – желание выстроить свою сферу деятельности и интересов, чтобы получить обособленность среди взрослых.

Во-вторых, у подростков уже проявляется стремление к саморазвитию и преодолению негативных черт характера. Это является особенно примечательным, поскольку именно эта черта особенно развивается в данный период.

В-третьих, это позиционирование себя в возрастной среде посредством общения. У подростков появляется желание быть интересным для других, формировать свою индивидуальность и удовлетворять потребность в общении. Данная потребность является одной из базовых, поскольку является также и механизмом психологической защиты, «укрытием».

Кроме того, мотивы спортивной деятельности напрямую коррелируют с такой спецификой подросткового возраста как формирование мировоззрения, интересов и идеалов. Интересно, что именно в данном возрасте мыслительные идеалы переходят и в практическую деятельность и могут показать наиболее эффективное проявление, оставаясь устойчивыми довольно длительный период.

Обзор литературы.

Российский психолог, профессор В.И. Слободчиков определяет подростковый возраст как предпоследний перед завершающим этапом ступени персонализации. Главные новообразования юности – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение своей жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни. И в этот период большое значение уделяется мотивации как ведущему фактору регуляции поведения. Все мотивы имеют личностное значение и становятся смыслообразующими, а также, что является очень важным, появляются профессиональные мотивы учения [1].

Проблема современного подросткового, связана и с тем, что изменилась сама среда, в которой происходит реализация возрастных процессов. С точки зрения профессора И.М. Слободчикова «Подростки сегодня принципиально иные. Они попадают в иное информационное пространство и очень рано это делают. Информационный континуум, в котором они варятся, принципиально другой. Изменилась лексика, понятийная история, способы взаимоотношения с этими детьми, способы взаимодействия с ними. Изменились их родители, естественно, потому что на сегодняшний день то поколение родителей, у которых как раз вот эти самые 11 – 12-летние дети они совсем другие, они сами по себе уже являются продуктом принципиально другой среды и культуры.» [2].

Для изучения мотивов учебно-тренировочной деятельности в подростковом возрасте Т.И. Зерновой было проведено исследование на базе спортивной школы, в котором приняли участие 50 спортсменов-школьников в возрасте 13 – 16 лет [3, с. 66; 10].

Была использована методика для диагностики учебно-тренировочной мотивации школьников (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), методика изучения мотивации обучения Т.И. Ильиной.

В ходе исследования было выявлено, что наибольший процент респондентов, а именно 24 % школьников, принявших участие в исследовании, считают ведущими мотивами в учебно-тренировочной деятельности мотивы самореализации. Следовательно, мы можем говорить о наличии у них стремлений к проявлению своих способностей при выполнении различных заданий, к использованию новых, нестандартных способов решения поставленных учебных задач.

20 % респондентов выбрали главенствующими мотивами в учебно-тренировочной деятельности профессиональные и учебно-познавательные мотивы.

Наличие профессиональных мотивов указывает заинтересованность в будущей деятельности. Учебно-познавательные мотивы направляют обучающихся на дальнейшее профессиональное развитие.

44 % участников исследования выбрали социальные и коммуникативные мотивы. Это говорит о том, что студенты оценивать период обучения в спортивной школе, как время для знакомств, для налаживания дружеских отношений, поиска спутника жизни, а также определения собственного места в обществе. Наименьшее процент испытуемых на первое место в учебе ставят мотивы престижа (8%) и мотивы избегания (4%). При помощи методики Т.И. Ильиной было обнаружено, что небольшой процент испытуемых (12 %) считают ведущим мотивом учебно-тренировочной деятельности получение подтверждающего документа. Данные представители подросткового возраста не стремятся к овладению профессиональными знаниями. Как правило, обучение носит пассивный характер из-за личностной незаинтересованности в изучаемом материале.

Была также использована методика «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы», разработанной И.С. Домбровской.

Существенных различий в процентном распределении по типам ведущих мотивов не обнаружено. Следовательно, в исследуемой выборке ведущими мотивами учебной деятельности у представителей подросткового возраста являются как познавательные, так и социальные.

Таким образом, ведущими мотивами учебно-тренировочной деятельности в подростковом возрасте являются профессиональные, учебно-познавательные мотивы и мотивы самореализации, подтвердилось. Также в круг важнейших мотивов обучения входят мотивы саморазвития и широкие социальные мотивы.

А.К. Марковой установлено, что мотивация характеризуется не только внешними либо внутренними факторами, но также и степенями включенности ученика в тренировочный процесс [4, с. 32; 9].

Первой ступенью является общее отношение к тренировке, добровольность выполнения заданий, включенность в процесс и тд. Второй ступенью является особенности целеполагания, а третьей способности к обучению.

Развитие мотивации в учебно-тренировочном процессе сегодня рассматривается как неотъемлемая часть этого процесса, для которой следует предусмотреть специализированные методы, формы и средства работы.

Мотивация придает спортивной деятельности личностный смысл, который приводит к тому, что деятельность приобретает для человека самостоятельную ценность, то есть, способствует развитию интернальности. Познавательный мотив является наиболее специфичным мотивом деятельности, в силу того, что в его основе лежит бескорыстная жажда познать все новое и новое, освоить новые виды деятельности и знания, оптимизировать деятельность.

Самотивация спортсменов

В подростковом возрасте занятия «ради интереса» перерастают в серьёзную спортивную подготовку, направленную на достижение высоких спортивных результатов. Г.Д. Горбунов [8] указывает, что на пути к высокой цели спортсмен следует в своих установках впереди достигнутых целей (своих, товарищей, соперников), получая стойкий мотив к будущим тренировкам. Поэтому, формирование устойчивой дальней мотивации к спортивной деятельности является важнейшей психолого-педагогической задачей. Также можно отследить и движение от школьного спорта высших достижений в сторону физкультурно-оздоровительных и рекреационных занятий, связанную с различными появившимися проблемами со здоровьем или изменением социального статуса молодого человека.

Большое значение в этом контексте имеет самотивация спортсменов. Детерминантом самотивации выступает постановка целей. Цель не представляет причины действия, но отражается сознанием, как возможный результат. Учитывая многоуровневое строение психики со времени вхождения психоанализа в научный обиход, в психологии разделяют причину действия, как внутренне противоречивое явление психической жизни и ясную цельность сознательной активности индивида. Первое относится к сфере мотивирующих факторов, таких как побуждения, влечения, интересы и пр. Второе характеризует процессуальную сторону действия, овеществлённого в образе желаемого, того, ради чего начинается активность индивида.

Сложный противоречивый процесс самотивации приводит к постановке ситуационных и внеконтекстных целей. В психологии существует большое разнообразие в классификации целей. Прежде всего, цели характеризует количественный критерий. Например, уровень трудности. Цели могут иметь и качественные характеристики, когда значение или смысл деятельности изменяет направленность в зависимости от содержания цели. Так, навыки можно развивать, но возможно и демонстрировать окружающим.

Широта целей определяет особенности самотивации посредством включения субъекта в разнообразные деятельности в процессе продвижения к желаемому. Так, долгосрочные цели требуют многообразия видов деятельности, узкие цели, напротив, ограничивают активность, сводят до минимума частоту совершаемых действий. Конкретные цели являют собой промежуточный этап

дальнейшего целеполагания. Например, получить отличную оценку, чтобы будущей наградой учебных усилий стал красный диплом.

Одним из важнейших параметров целей, мотивирующих на определённый учебный результат, является уровень трудности целей. Для одного школьника достаточно хорошей оценки тренера, другой стремится исключительно к высшему баллу на соревнованиях. Высокий уровень трудности целей приводит к большему успеху, так как взаимосвязан с напряжением способностей, усилиям, которые окупаются чаще, по сравнению со стремлением минимизировать собственную учебную активность.

Результаты исследования Е.Р. Неустроева [8] позволяют говорить о том, что младшие подростки имеют широкий целевой диапазон. Большинство из них направляют свои усилия на реализацию разнообразных личностных предпочтений. 67% опрошенных школьников первое место в системе целеобразования отдают целям, сконцентрированным в системе «человек – человек».

Общение представляет собой важный источник самомотивации для подросткового возраста; осуществление полезной деятельности, безвозмездность называются в качестве предпочитаемых видов деятельности. Школьники сообщают о потребности слушать и высказывать собственные мысли по поводу организации процесса взаимодействия в профессиональном общении. Отмечают актуализацию процессов собственного мышления посредством реализации эмоциональных предпочтений. В качестве самомотивирующих факторов называют личный пример сверстников, который соотнобразуется с собственными возможностями, таким образом, обобщается, формируя новые интересы субъекта.

Второе место среди опрошенных школьников делят между собой цели, сконцентрированные в системе профессиональной склонности по избранной специальности и те цели, которые обеспечивают практические жизненные навыки. Так, «человек-техника» включается в сферу интересов студентов – юношей. Студенты отмечают свою заинтересованность в устройствах разного рода механизмов, их заинтересованность распространяется на упражнение пространственной ориентации и глазомера. Самомотивация выражается в постановке целей саморазвития, взаимосвязанных с процессом эксплуатации и подготовки к использованию техники, таких, как эмоциональная устойчивость, стабильность проявлений самостоятельности и аккуратности.

Среди школьников (девушек) второе место занимает склонность к профессиональной сфере «человек – художественный образ». Собственные настроения, оценки и предпочтения играют важную роль в самомотивации. Цели, направленные на образное выражение личностного потенциала, школьницы – девочки готовы скорректировать ради достижения групповых целей. Процесс самомотивации качественно видоизменяется, интегрируя интерес создания соб-

ственных образных выражений в картину группового объекта труда, в результаты коллективного творчества.

Выводы.

Самомотивация школьников не ограничивается узкими рамками собственного практического интереса, но распространяется на более широкий круг изучаемых вопросов, связанных с особенностями природных ресурсов региона, экологии и места проживания. Экологическая проблематика концентрируется в большей степени в регионе жизни самого человека, окружающая среда оценивается эгоцентрично, по отношению к потребностям личности и ближайшего социального окружения.

Заключение.

В целом проведённое исследование свидетельствует о том, что мотивация согласуется с общей системой жизни субъекта, что полностью распространяется и на спортсменов-подростков, учащихся специализированных спортивных школ, а постановка профессиональных целей интегрирована в широкий социальный контекст, выводящий подростка за рамки «узко» специального представления о профессиональной спортивной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рутковская М.В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Рутковская. – М. – 1995. – 135 с. С. 90
2. Слободчиков И.М. Подростки: люди, которым невыгодно по-настоящему взрослеть https://yandex.ru/turbo/radiokp.ru/s/podrostki-lyudi-kotorym-nevygodno-po-nastoyaschemu-vzroslet_nid4834_au414au66
3. Попов А.Л. Спортивная психология: учебное пособие для физкультурных вузов. – М. - 2013. – 320 с. С. 66.
4. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта: учебное пособие / Г.Д. Горбунов. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва: Советский спорт, 2014.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил
6. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. – М. – 2001. – 572 с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М. – Воронеж, 2001. – 352 с.
8. Березнева Е.Ю., Крысова Т.И. Учебная мотивация современного школьника и процесс ее развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 6-2. – С. 335-338; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6901> (дата обращения: 10.10.2022).

9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 2011.
10. Бойко И.И. Мотивация достижения у подростков-спортсменов и ее развитие в процессе проведения коррекционно-тренинговых занятий : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / И.И. Бойко. – Иркутск, 2006. – 161 с.

REFERENCES

1. Rutkovskaya M.V. Formation of Motives for Choosing the Pedagogical Profession: Ph. Candidate of Pedagogical . M.V. Rutkovskaya. M. 1995. 135 p. P. 90
2. Slobodchikov I.M. Teenagers: people who do not benefit from really growing up. URL: https://yandex.ru/turbo/radiokp.ru/s/podrostki-lyudi-kotorym-nevygodno-po-nastoyaschemu-vzroslet_nid4834_au414au66.
3. Popov A.L. Sports psychology: a textbook for physical education institutes. M. 2013. 320 p. P. 66.
4. Gorbunov G.D. Psychopedagogy of sports: textbook. G.D. Gorbunov. 5th ed. amended and supplemented. Moscow: Soviet Sport, 2014.
5. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter Publishing House, 2000 712 p.: ill.
6. Levin K. Dynamic psychology: selected works. M. 2001. 572 p.
7. Bozhovich L.I. Problems of forming a personality. L.I. Bozhovich. Moscow - Voronezh, 2001. 352 p.
8. Berezneva E.Y., Krysova T.I. Educational motivation of a modern schoolboy and the process of its development. International Journal of Applied and Fundamental Research. 2015. № 6-2. P. 335-338;
URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6901> (date of reference: 10.10.2022).
9. Markova A.K. The formation of learning motivation at school age. M.: Prosveshcheniye, 2011.
10. Boyko I.I. Achievement motivation in teenage athletes and its development in the process of correctional training sessions: Ph: 19.00.07. I.I. Boyko. Irkutsk, 2006. 161 p.

Информация о соавторах: Илья Михайлович Слободчиков, доктор психологических наук, профессор, член-корр. РАЕН, ФГБНУ Институт Художественного образования и культурологии Российской Академии Образования, зав. лабораторией психолого-педагогического сопровождения творческой личности.

г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8317-0467>

e-mail: Il_grant@mail.ru

Анна Андреевна Нехорошева, магистр, направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Направленность (профиль) Психологическое консультирование в образовании, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет».

г. Краснодар, Россия

e-mail: nehorosheva97@icloud.com

Владлен Константинович Игнатович, доц., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет».

Россия, Краснодар

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

e-mail: vign62@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович, канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет».

Россия, Краснодар

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

e-mail: ssign67@mail.ru

ResearcherID Web of Science: AAD-7258-2019

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about co-authors: Ilya Mikhailovich Slobodchikov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education, head of the laboratory of psychological and pedagogical support of the creative personality.

г. Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8317-0467>

e-mail: Il_grant@mail.ru

Anna Andreyevna Nekhorosheva, MA, field of study 44.04.02 Psychological and pedagogical education Focus (profile) Psychological counseling in education, Kuban State University.

г. Krasnodar, Russia

e-mail: nehorosheva97@icloud.com

Vladlen Konstantinovich Ignatovich, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University.

г. Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

e-mail: vign62@mail.ru

Svetlana Sergeevna Ignatovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University.

г. Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

e-mail: ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 17.09.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.10.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2022

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

©Слободчиков И.М.2022

© Нехорошева А.А.2022

© Игнатович В.К.2022

© Игнатович С.С.2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-71-86

УДК 376.3

END [HEEBBH](#)

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ И ДИЗОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Лариса Валентиновна Ковригина

Новосибирский государственный педагогический университет

г. Новосибирск, Россия

ORCID: 0000-0002-8421-1045

larisa_kovrigina@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена одной из недостаточно разработанных проблем изучения речевого недоразвития у детей младшего школьного возраста – проблеме нарушения вербализации временных представлений в речи младших школьников. Проведены исследования в области изучения данной проблемы. Выделены два аспекта проблемы: практическая сформированность временных представлений и собственно ориентировка во времени и вербализация этих представлений. В коррекционно-педагогическом аспекте выявлены онтогенетические закономерности. Показано, что без понимания онтогенеза любого компонента речевой системы невозможно оценить механизмы и идентифицировать проявление симптомов нарушения. Проанализированы результаты исследования детей с недоразвитием речи. Изложены основные подходы к пониманию закономерностей и механизмов освоения временных представлений детьми и овладения способами вербализации этих представлений. Показано, как в исследованиях ряда авторов прослеживается последовательность освоения детьми представлений о протяженности и длительности времени, о соотношении временных отрезков, а также закономерности и последовательности овладения лексическими средствами, лексико-грамматическими и логико-грамматическими конструкциями для понимания и отражения в речи временных представлений.

Метод. Анализ психолого-педагогической литературы и коррекционно-педагогических исследований. Анализ результатов исследования детей с недоразвитием речи при помощи метода О.Н. Леонтьевой «Диагностика формирования временных представлений у младших школьников (1 – 4 класс)».

Обзор литературы. Л.Б. Баряева, С.В. Зверева, А.М. Леушина, Н.В. Нищева

Результаты. Систематизированы проявления затруднения детей, выявлены особенности затруднений порождения высказывания с временным значением в устной и письменной речи.

Выводы. Сделанные по результатам анализа выводы можно рассматривать как формулирование подходов и определение направлений дальнейшей логопедической работы по преодолению нарушений вербализации временных отношений в речи детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: временные представления, временные отношения, вербализация, лексико-грамматические средства, логико-грамматические конструкции, недоразвитие речи

Для цитирования: Ковригина Л.В. Вербализация временных представлений у младших школьников: онтогенетический и дизонтогенетический аспекты // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том.5 № 5. С . 71-86

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-71-86

Original article

VERBALIZATION OF TEMPORAL REPRESENTATIONS IN YOUNGER STUDENTS: ONTOGENETIC AND DYSONTOGENETIC ASPECTS

Larisa Valentinovna Kovrigina

Novosibirsk State Pedagogical University

Novosibirsk, Russia

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

larisa_kovrigina@mail.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to one of the underdeveloped problems of studying speech underdevelopment in primary school children - the problem of violation of verbalization of temporal representations in the speech of primary school children. Researches in the field of studying this problem are conducted. Two aspects of the problem are allocated: practical formation of temporal representations and the actual orientation in time and verbalization of these representations. In the correctional and pedagogical aspect ontogenetic regularities are revealed. It is shown that without understanding the ontogenesis of any component of the speech system, it is impossible to evaluate mechanisms and identify the manifestation of symptoms of the disorder.

The results of the study of children with underdevelopment of speech are analyzed. The basic approaches to understanding the patterns and mechanisms of children's mastering of temporal representations and mastering the ways of verbalizing these representations are outlined. It is shown how in researches of some authors sequence of mastering by children of representations about extent and duration of time, about a parity of time intervals, and also laws and sequence of mastering by lexical means, lexical-grammatical and logic-grammatical constructions for understanding and reflection of temporal representations in speech is traced.

Method. Analysis of psychological and pedagogical literature and correctional and pedagogical research. Analysis of the results of research of children with underdevelopment of speech using the method of O.N. Leontieva "Diagnostics of formation of temporal representations in younger schoolchildren (1-4 classes)".

Literature review. L.B. Baryaeva, S.V. Zvereva, A.M. Leushina, N.V. Nischeva Results. The manifestations of children's difficulties are systematized, the features of difficulties in generating statements with a temporal meaning in oral and written speech.

Conclusions. The conclusions drawn from the results of the analysis can be considered as a formulation of approaches and the determination of directions for further speech therapy work to overcome violations of verbalization of temporal relations in the speech of primary school children.

Keywords: temporal representations, temporal relations, verbalization, lexico-grammatical means, logical-grammatical structures, underdevelopment of speech

For citation: Kovrigina L.V. Verbalization of temporal representations in younger schoolchildren: ontogenetic and dysontogenetic aspects. Pedagogy: history, prospects. 2022. Vol. 5. No. 5. P. 71-86 (InRuss.).

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-71-86

Введение. Среди проблем исследования и преодоления системного речевого недоразвития у детей младшего школьного возраста в последнее время со всей очевидностью на первый план выступают не столько проявления нарушения отдельных средств языковой системы (звуков, фонем, морфем, лексических и грамматических компонентов оформления речевого высказывания), сколько несформированность у ребенка готовности отразить в реализуемом высказывании результаты речемыслительной деятельности, то есть вербализовать внутренние продукты мыслительного процесса.

Во многом это определяется незавершенным процессом формирования вербальных средств выражения пространственных и временных отношений и представлений, и особенно остро проявляются указанные трудности у детей младшего школьного возраста с остаточными проявлениями речевого недоразвития.

Обзор литературы. Вербализацию пространственных и временных представлений, которые в речи реализуются за счет использования лексико-грамматических конструкций с пространственным или временным значением, младшие школьники осваивают с разной степенью успешности.

Пространственные отношения, преодолению которых логопеды уделяют много внимания еще в дошкольный период логопедического воздействия, при переходе от предшкольного к школьному обучению практически сформированы. Эти вопросы, в том числе подходы к преодолению нарушений предложно-падежных форм существительных с пространственным значением, рассмотрены нами ранее [1].

В то же время проблема вербализации детьми с речевым недоразвитием временных представлений рассматриваются значительно реже, система работы по преодолению этих нарушений к настоящему времени в полном объеме не сложилась, что и определяет актуальность не только психолого-педагогических, но и коррекционно-педагогических исследований в данном направлении.

Имеющиеся исследования в области изучения данной проблемы позволяют обратить внимание на два аспекта проблемы:

- практическая сформированность временных представлений и
- собственно ориентировка во времени и вербализация этих представлений.

Оба аспекта проблемы исследованы в различной степени, но в коррекционно-педагогическом аспекте нам интересны, в первую очередь, *онтогенетические закономерности*, так как без понимания онтогенеза любого компонента речевой системы невозможно оценить механизмы и идентифицировать проявление симптомов нарушения.

А.Р. Аблитарова и Н.В. Кондрашова под временными представлениями понимают представления о времени как об объективной реальности, которая характеризуется длительностью, темпом и последовательностью протекания реальных процессов [2].

Еще в раннем детстве ребенок начинает знакомиться с совокупностью предметов и отношений между ними, сравнивать эти совокупности между собой, обозначать их словами. А.М. Леушина указывала на то, что дети опираются на чувственно-действенное восприятие. Они учатся не только распознавать определенные величины, но также правильно отражать свои восприятия и представления в речи, пользоваться соответствующими обозначениями (например, «раньше – позже»). На формирование чувства времени и умения использовать в речи соответствующие слова для его обозначения большое влияние оказывает распорядок дня ребенка и взрослых из его окружения. Появляются такие термины, как «пора», «рано», «сейчас», «потом». Словарь временных обозначений активно формируется в ходе общения и деятельности. Этот процесс интенсивно происходит в раннем и дошкольном возрастах и совершенствуется в начале школьного обучения. Взрослый развивает чувство времени – знакомит с его текучестью, длительностью и периодичностью [3].

Согласно исследованиям Д.С. Рыжиковой, овладение временными представлениями в онтогенезе усложняется из-за того, что у человека нет специального временного анализатора. В восприятии этих отношений участвуют разные анализаторы внутренней и внешней среды организма. Это сложный системный механизм. Сформированность временных представлений – составляющая усвоения базового школьного компонента, так как способность ориентироваться во времени – важная предпосылка к становлению всех видов детской деятельности [4].

А.М. Леушина обращает внимание на то, что усвоение детьми временных представлений и их вербализация проходит с трудом и характеризуется неустойчивостью. Это связано с тем, что нет наглядных форм, которые показывали бы текучесть, периодичность и необратимость времени. Детям сложно понимать смысл и, соответственно, использовать в собственной речи слова, обозначающие временные связи, т. к. они имеют относительный характер. Затруднения возникают при различении и обозначении таких понятий, как «теперь» – «сейчас», «сегодня» – «вчера» – «завтра» и т. п. Проблемы обусловлены тем, что конкретные моменты реальности, на которые указывают эти слова, непрерывно передвигаются. Дошкольники часто спрашивают у родителей: «Сегодня это завтра, а теперь сегодня?», «Год правда вертится? Было лето, прошло и снова вернется?» [3].

О.А. Фунтикова и Е.И. Щербакова пишут о том, что в ходе развития ребенок постепенно усваивает временные эталоны, подразумевающие определенные величины, которые используются в практической жизни. Временные эталоны представляют собой внутренний механизм оценки следующих явлений:

- продолжительность события;
- последовательность нескольких событий;
- начало и завершение события.

Этими эталонами ребенок пользуется для изучения объекта восприятия и выявления его значимых слов. Эталоны опираются на общепринятые системы мер времени: секунду, минуту, час, сутки, месяц, год и век [5].

Н.В. Нищеева указывает на то, что дети раннего и младшего дошкольного возраста овладевают временными отношениями спонтанно, когда взаимодействуют с окружающими их взрослыми людьми либо сверстниками. У них формируется восприятие времени. В него включаются явления, события и действия [6].

А.И. Мелехин описывает, как уже в 3 года многие дети могут самостоятельно назвать свой возраст («Мне 3 года»). В 4 года ребенок говорит, когда у него день рождения («У меня день рождения через неделю»). Он ориентируется в понятиях «утро» и «день», правильно использует их в собственной речи («Днем я буду гулять»). В 5 лет ребенок может ответить, сколько лет ему исполнится на следующий день рождения («Мне исполнится 6 лет»). Он ориентируется в днях недели и способен назвать, какой день недели наступил («Сегодня

понедельник»). К 7 годам ребенок способен не просто назвать время суток (утро, день, вечер, ночь), но еще и определить, в какое время оно начинается («Сейчас день, он начинается в 12 часов»). После этого формируются представления о месяцах и временах года, о последовательности времен года. Правильной последовательностью месяцев ребенок овладевает только к 8 годам. В этом же возрасте он правильно называет наступивший месяц и год («Сейчас июнь 2020 года») [7].

Л.Б. Баряева отмечает, что к концу старшего дошкольного возраста у детей начинает формироваться словесно-логическое мышление. Именно в этот период необходимо наиболее усиленно создавать условия, чтобы ребенок овладевал основами временных представлений, учился использовать соответствующие слова в собственной речи. Для достижения эффективного результата к обучению необходимо подключать сенсорные функции, развивать словарный запас и связную речь [8].

Согласно трудам М.К. Хейдегер, В 7 – 8 лет дети знакомятся с названиями дней недели и их очередностью, учатся сравнивать известные им временные промежутки («Уроки длятся дольше, чем перемены») и возраст людей, усваивают понятия «старше», «моложе» («Бабушка старше мамы»). У них развивается чувство времени. Дети дифференцируют понятия «раньше» и «позже», «сначала» и «потом». Они раскладывают картинки в правильной временной последовательности, а также определяют, к какому сезону относятся заданные события («Сначала листья были на деревьях, потом они опали на землю». – «Как называется это явление?» – «Это явление называется листопад». – «Когда бывает листопад?» – «Листопад бывает осенью»). В этом возрасте дети могут назвать следующее время года («После лета наступает осень»). Они понимают, что природные сезоны меняются («в каждый сезон природа меняется»). Дети рассказывают о своем режиме дня («Утром я пошел в школу, днем я делал уроки, вечером я гулял»). Они могут по схемам восстановить последовательность проделанных действий [9].

С.В. Сергеева говорит о том, что в 8 – 9 лет дети учатся определять и называть время по часам («Сейчас 9:25»), знакомятся с такими единицами времени, как год, месяц, сутки, час, минута. Учащиеся выделяют существенные признаки времени суток («Утром встает солнце, вечером темнеет») и времен года («Птицы прилетают весной, а улетают осенью»). Они овладевают понятиями «рано», «поздно», «вовремя», «давно» («Я рано проснулся», «Я вовремя сделал домашнее задание»). Дети знакомятся с понятиями «младенчество», «детство», «зрелость», «старость», а также с их последовательностью. Младшие школьники видят и обозначают сезонные изменения, касающиеся погоды, растений, поведения животных и жизни людей («Зимой медведи впадают в спячку», «Летом у детей каникулы») [10].

И.С. Якиманская описывает, что в 9 – 10 лет дети усваивают понятия о веке и секунде. Они замечают нереальность суждений («Весной листья желтеют и

оппадают» – «Нет, это происходит осенью»). Учащиеся знакомятся с понятием «последовательность». Они могут установить порядок дней недели, месяцев, времен года, начиная с любой единицы («Апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь, январь, февраль, март»). Дети определяют, какого элемента последовательности не хватает («Понедельник, вторник, четверг, пятница, суббота, воскресенье» – «Не хватает среды»).

В 10 – 11 лет младшие школьники раскладывают карточки с временными мерами от большей к меньшей и наоборот, называют их («Секунда, день, месяц, год, век»). Соотносят изображения природы или деятельности, одежды людей с временами года, суток («Девочка делает зарядку и собирается в школу – это утро»). В дальнейшем временные представления младших школьников уточняются. У них формируются конкретные знания обо всех единицах времени, они усваивают их соотношения, учатся пользоваться календарем и часами и использовать понятия в речи [11].

В.Н. Макарова и Т.А. Фандеева указывают на то, что дети старшего дошкольного и младшего школьного возрастов эффективнее осознают временные отношения и учатся отражать их в собственной речи в ходе специально организованных игр, занятий и упражнений игрового характера, что определяется ролью игровой деятельности в реализации психической активности не только дошкольников, но и младших школьников (О.В. Пушкарская) [12]. Главной задачей обучения должно быть овладение детьми отдельными единицами измерения времени с опорой на прочную сенсорную основу, отличающуюся яркой эмоциональной окраской.

Как отмечала В.И. Макарова [13], отражение временных отношений находится в постоянном развитии. Важно, чтобы оно происходило в разнообразной практической и интеллектуальной деятельности, в процессе познания ребенком объективной действительности.

Временные представления младших школьников совершенствуются в первую очередь в ходе учебной деятельности. Они начинают чувствовать течение времени и видеть изменения в нем, усваивают вербальные понятия в собственной речи, когда составляют и соблюдают режим дня, ведут календари природы, воспринимают последовательность событий в ходе чтения рассказов и сказок, просмотра фильмов и мультфильмов. Запись даты в рабочих тетрадях тоже способствуют развитию представлений о времени и их вербализации.

По мнению М.А. Бантовой, формирование временных представлений у детей находится в прямой зависимости от развития их речи. Важно учить ребенка пользоваться разнообразными языковыми средствами, расширять его словарный запас, включать в него временные понятия, соответствующие возрасту ребенка, развивать лексико-грамматический строй речи [14].

Таким образом, усвоение детьми временных отношений и использование вербальных средств для их обозначения наиболее активно происходит в дошкольном и младшем школьном возрасте. Процесс осложняется тем, что не су-

ществует наглядных форм, показывающих текучесть, периодичность и необратимость времени, у человека нет специального анализатора для его восприятия. Временной словарный запас формируется в ходе спонтанного общения со сверстниками и взрослыми, игр, целенаправленно организованных упражнений и учебной деятельности. При игровых упражнениях, составлении режима дня, ведении календарей, чтении рассказов и сказок, просмотре фильмов и мультфильмов в речи появляются понятия, обозначающие временные явления, события и действия.

Общие механизмы и симптоматика овладения вербальными средствами для выражения временных представлений могут значительно нарушаться у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Мы уже отмечали, что не всегда удается полностью преодолеть системное речевое недоразвитие ребенка до поступления в школу. Как правило, достаточно полно преодолеваются нарушения тех лексико-грамматических средства, которые выражают простые и наглядные отношения: предметные, определительные, количественные, субъектные, большинство пространственных представлений.

Временные представления являются сложными, не связанными с функционированием ведущих анализаторов, требующие осмысления и овладения умственными действиями в рамках словесно-логического мышления и использования сложных для понимания и конструирования логико-грамматических структур (Л.А. Брюховских [15], Л.В. Ковригина [16]).

У младших школьников с остаточными проявлениями тяжелых нарушений речи наблюдается слабая познавательная активность, снижение мотивации к получению знаний, недостаточная регуляция учебной деятельности, из-за чего возникают сложности при обучении. У них отмечается недостаточность и несистемность представлений об окружающем мире, особенно о тех его областях и сферах, которые находятся за пределами обиходно-бытовых представлений. Недостаточность у учащихся этой категории объема памяти и внимания, зрительного восприятия по сравнению с нормально развивающимися сверстниками усугубляет проявление недоразвития всех компонентов речевой системы. Именно поэтому младшие школьники, испытывая трудности в ориентировке во времени, в значительно большей степени затрудняются в вербальном обозначении этих отношений.

Помимо несформированности компонентов речевой системы, у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи наблюдается недоразвитие временных представлений. По словам С.Ю. Кондратьевой, у них затруднена ориентировка во времени, не сформированы представления об эталонах, отсутствует понятие об определенном, постоянном и неизменном порядке временных отрезков, взаимосвязи между ними [17].

Во многом трудности вербализации связаны, по мнению С.В. Зверевой [18], с тем, что более чем у половины учащихся с клинически диагностированными речевыми расстройствами снижен показатель развития обще-

го и вербального интеллекта. При этом вербальный интеллект более заметно снижен, чем невербальный. У детей низкие скоростные возможности восприятия и обработки простых сенсорных сигналов. У них низкое качество вербальной ассоциативной продукции, замедленная скорость вербального ассоциирования.

Результаты. Исследование возможности детей с недоразвитием речи вербализовать временные представления проводилось с использованием системы заданий, предложенных О.Н. Леонтьевой [19] и позволило выявить ряд специфических затруднений.

У детей с речевым недоразвитием временные представления сформированы не в полном объеме. У них наблюдается отставание отдельных психических функций (сенсорных, моторных и речевых). В результате этого возникает относительная несформированность временных отношений. У них в первую очередь страдает не понимание и владение терминологией, а восприятие временных представлений. Дефицитарность временных представлений затормаживает овладение в устной речи категориями, которые обозначают время. Осложняется процесс формирования данных языковых средств, снижаются возможности оперирования ими в собственной устной речи. Обнаруживаемые нарушения сохраняются у детей не только в дошкольном возрасте. Без проведения специального обучения, направленного на развитие компонентов речевой системы и формирование временных представлений трудности сохранятся и при школьном обучении. Уровень временных представлений и их вербализации у учащихся с тяжелыми нарушениями речи ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. У них снижена способность к обобщению и осмыслению практического опыта временной ориентации, отмечаются трудности в установлении и обозначении словами временных отношений. У детей критический уровень понимания и использования в собственной речи предложно-падежных конструкций с временным значением (например, «через неделю», «за год»). Наибольшие трудности возникают при ответах на вопросы, объяснении своего ответа, аргументировании своего мнения, формулировании выводов.

Дети путаются при использовании названий дней недели, названиях месяцев. Немногие из них могут перечислить части суток в правильной последовательности. Они слабо владеют временной терминологией (например, такими понятиями, как «вчера», «сегодня», «завтра»). Дети не используют сложные предлоги (в течение, на протяжении и т. д.), обозначающие временные отношения, более простые (в, на, через и т. д.) – смешивают. Недостаточно сформированная ориентировка во времени у дошкольников проявляется в неправильном грамматическом оформлении устной речи, у школьников появляются выраженные аграмматизмы при письме. К ним относится неправильное употребление прошедшего, настоящего и будущего времен («Иду я вчера. Иду я сегодня. Иду я завтра»), употребление совершенного и несовершенного вида глаголов («Я делал домашнюю работу» вместо «Я сделал домашнюю работу»).

Детям с речевыми патологиями сложно обозначить основные единицы времени и периоды человеческого возраста. Они редко совершают ошибки при назывании категорий, существенно различающихся по внешним признакам (зима и лето, день и ночь). Сложности возникают, когда отличия не настолько выражены (весна и осень, утро и вечер). Школьники неверно называют сходные, по их мнению, явления, путают их («птицы улетают» – «птицы прилетают», «листья опадают» – «листья прорастают», «день убывает» – «день прибывает», «солнце всходит» – «солнце заходит»). Детям сложно выделить в структуре слова приставки, дифференцировать их от противоположных по значению, но сходных по звучанию и правильно использовать в собственной речи.

Из-за низкого уровня развития связной речи младшим школьникам с нарушениями речи недоступно составление высказываний о каком-либо действии или событии в определенный период времени. Например, при определении и назывании времени года дети не могут ответить на вопрос «Как ты понял, что это лето?» («Я понял, потому что... это лето»). Они могут в полном объеме воспринять и опознать высказывание, содержащее временные конструкции и не умеют давать оценку времени («За какое время ты успеешь выполнить это задание?» – «Я успею»), что необходимо для контроля над собственной деятельностью.

У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи отстает развитие абстрактно-логического (вербального) мышления, отмечается бедность логических операций. Из-за этого они не могут самостоятельно установить и объяснить причинно-следственные временные связи («Сначала блеснула молния, затем послышался гром»).

Значительные сложности дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают при реализации устных ответов. В зависимости от конкретного речевого нарушения они либо с большим трудом устанавливают временные отношения, восстанавливают во времени последовательность произошедших событий и используют в собственной речи соответствующие понятия, либо это оказывается полностью невозможно для них. Даже в младшем школьном возрасте дети не могут выстроить дни недели и месяцы в правильной последовательности («Январь, февраль, май, март, июль, август...»). Не дают правильные ответы на вопросы вроде «Сначала наступает весна или лето?». Зачастую младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи путаются во временах года и месяцах, их названиях («Декабрь – это... осень»), не могут ответить на вопросы о приметах времен года («Когда опадают листья?» – «Листья опадают... на землю»). Они не различают сходные явления, ориентируются только на 2 – 3 основных признака (такие, как снег, жара), не могут объяснить, что характерно для весны, а что – для осени.

Характеризуя словарный запас и звукослоговую структуру слов, используемых учащимися с тяжелыми нарушениями речи нужно отметить. В активном и пассивном словаре наблюдается малое количество существительных, прилагательных

тельных и наречий, представляющих собой какие-либо временные особенности явлений и предметов.

Имеющиеся в словарном запасе термины часто используются неправильно. Дети в собственной речи взаимозаменяют понятия «до» и «после», «сначала» и «потом», «время года» и «месяц», «утро» и «день» и т. д. Наибольшие трудности в воспроизведении возникают при назывании частей суток, употреблении наречий «вчера», «сегодня», «завтра». Звукослоговая структура терминов искажается, которые могут полноценно использоваться в устной речи, искажаются на письме («лето» – «*лто*», «понедельник» – «*поденельник*», «январь» – «*вянварь*», «ноябрь» – «*ноябарь*» и т.д.). Словообразование почти недоступно детям, им не удается правильно использовать суффиксы («летний» – «*летовый*»), в некоторых случаях они опускаются («вчерашний день» – «*день вчера*») [12].

Необходимо отметить особенности самостоятельных высказываний детей с тяжелыми нарушениями речи. Если они сами пытаются построить фразу, содержащую в себе временные понятия, то в ней отмечаются аграмматизмы, которые проявляются:

- в нарушении согласования по роду («зимний месяц» – «*зимняя* месяц»);
- в нарушении согласования по числу («летний день» – «*летние* день»);
- в смешивании падежных форм («к осени надо купить учебники» – «*в* осень надо купить учебники»);
- в неправильном использовании предлогов, отражающих временные отношения («через час» – «*на* час»).

Младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи не в состоянии грамотно составить внутренний план будущего высказывания, из-за этого их фразы и тексты лишены логической последовательности («Дима пошел в школу, умылся...» вместо «Дима пошел в школу после того, как умылся»). У детей возникают трудности связи фраз между собой. Как средства связи они также используют повторы слов («Мы скоро пойдем домой. Домой скоро придут гости»). Опускаются важные смысловые моменты, причинно-следственные связи. Нарушено выражение мысли детей на фразовом уровне. Предложения редуцированы, в них отсутствуют второстепенные члены, иногда опускаются и главные («Осенью все птицы улетают в теплые края» – «*Осенью* птицы улетают» или «*Птицы* улетают»). Легче всего детям дается построение простых, стереотипно оформленных фраз. Сложные и длинные предложения обычно отсутствуют.

Младшие школьники с нарушениями речи неправильно используют конструкции с линейной последовательностью, содержащей сериационные ряды. Они воспроизводят дни недели, месяцы, времена года в произвольном порядке, опускают некоторые названия, из-за чего получается неправильная последовательность («понедельник, вторник, пятница, среда, воскресенье») [5].

При составлении детьми текстов математических задач учащиеся используют простые малораспространенные фразы, в которых содержится не более 5 слов («Урок начался в 9. Урок закончился в 10. Сколько был урок?»). Для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи характерна следующая стереотипность:

- при создании сюжета (например, в учебнике была такая задача: «Коля сделал домашнее задание за 50 минут. Катя выполнила это же задание на 10 минут быстрее. Сколько минут ушло у Кати на выполнение домашней работы?»). При составлении собственной задачи учащиеся будут использовать тех же персонажей – Катю и Колю, тот же сюжет – выполнение домашнего задания);
- при внутреннем и внешнем оформлении предложений (предложения простые и похожие друг на друга – «Коля делал задание 40 минут. Катя делала задание на 5 минут меньше. Сколько минут Катя делала задание?»);
- при формулировании основного вопроса математической задачи (дети используют шаблонные выражения. Например, в каждой задаче пишут «Сколько минут...?») [21].

Отмечаются выраженные трудности в самостоятельном вербальном выражении категории «время». Некоторые дети (например, с экспрессивной алалией) полностью не способны к этой деятельности. При пересказе текста младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи пропускают смысловое звено, описывающее время. Они не говорят о том, что между событиями истории прошло определенное количество времени. Другой вариант – при описании хода событий слова для обозначения временного интервала употребляются неадекватно. Предлоги часто используются неправильно или пропускаются («на один день» вместо «в один день»).

Выводы. Проведенный анализ исследований по проблеме и результаты изучения особенностей вербализации временных отношений позволяют сделать ряд значимых выводов. У младших школьников с тяжелыми нарушениями речи не просто страдают все компоненты речевой системы, у них низкие представления об окружающем мире, в том числе о временных отношениях. Дети с трудом овладевают категориями, обозначающими время, у них осложняется формирования соответствующих языковых средств, неправильно используют термины, обозначающие временные представления, в устной речи. Они путают названия единиц времени, сходные явления.

В лексиконе учащихся этой категории содержится мало существительных, прилагательных и наречий, отражающих временные отношения. У них нарушено использование предлогов, предложно-падежных и логико-грамматических конструкций во фразах, отражающих временные представления. Особые трудности младшие школьники испытывают при оформлении письменных ответов и самостоятельных высказываний, в которых логика изложения связана с определенной последовательностью событий во времени.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ковригина Л.В. Преодоление грамматических нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи (на примере предложно-падежных форм существительных) Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 167 с.
2. Аблитарова А.Р. Пространственно-временные представления и особенности их формирования у детей старшего дошкольного возраста / А.Р. Аблитарова, Н.В. Кондрашова // Теория и практика образования в современном мире: Сб. материалов VI Международной научной конференции. СПб, 2014. С. 55 – 59.
3. Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [Текст] / А.М. Леушина. М.: Просвещение, 1974. 368 с.
4. Рыжикова Д.С. Развитие временных представлений у младших школьников / Д.С. Рыжикова. М.: ТЦ Сфера, 2015. 64 с.
5. Фунтикова О.А. Формирование временных представлений / О.А. Фунтикова, Е.И. Щербакова // Дошкольное воспитание. – 1988. – №3. – С.48 – 54.
6. Нищеева Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Н.В. Нищеева. СПб.: Детство-Пресс, 2010. 128 с.
7. Мелехин А.И. Возрастные психологические особенности познания времени дошкольниками / А.И. Мелехин // Социосфера. – 2013. – №1. – С. 68 – 74.
8. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии) / Л.Б. Баряева. СПб.: СОЮЗ, 2002. 479 с.
9. Хейдегер М.К. Время и бытие / М.К. Хейдегер М.: Республика, 1993. 256 с.
10. Сергеева С.В. Развитие временных представлений, учащихся младшего / С.В. Сергеева // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 4(10). – С. 217 – 224.
11. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская М.: Наука, 1996. 354 с.
12. Пушкарская О.В. Игровая деятельность как форма психической активности дошкольников // Педагогика: история, перспективы. – 2022. – № 5/4. – С. 71 – 92.
13. Макарова В. Н. Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения / В.Н. Макарова, Т.А. Фандеева // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2017. № 1(74) – С. 173 – 177.
14. Бантова М.А. Методика преподавания математики в начальных классах / М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова. М.: Просвещение, 1984. 335 с.

15. Брюховских Л.А. Формирование понимания сложных логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией и недоразвитием пространственных представлений /Автореф. дисс. канд. пед. наук.: 13.00.03 / Л.А. Брюховских. – Шадринск, 2006. – 56 с.
16. Ковригина Л.В. Особенности формирования логико-грамматических структур высказывания у детей 7 – 8 лет с общим недоразвитием речи // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2(42). – С. 29 – 35.
17. Кондратьева С.Ю. Вопросы профилактики и коррекции дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи /С.Ю. Кондратьева //Теория и практика общественного развития. – 2014. – №21. – С. 255 – 257.
18. Зверева, С.В. Специфика отражения времени и нарушения речемыслительных функций у детей 7 – 9 лет с расстройствами речи в сравнении с нормативным вариантом развития [Текст] / Автореф. дисс. канд. пед. наук.: 19.00.04 / С.В. Зверева. СПб., 1998. 35 с.
19. Леонтьева, О.Н. Диагностика формирования временных представлений у младших школьников (1 – 4 класс) [Электронный ресурс] / О.Н. Леонтьева // <https://studylib.ru/doc/3703949/diagnostika-formirovaniya-vremennyh-predstavlenij> (дата обращения: 11.10.2022).

REFERENCES

1. Kovrigina L.V. Overcoming grammatical disorders in preschool children with general underdevelopment of speech (on the example of prepositional-final forms of nouns) Novosibirsk: Publishing house of NSPU, 2013. 167 p.
2. Ablitarova A.R. Spatio-temporal representations and features of their formation in children of senior preschool age. A.R. Ablitarova, N.V. Kondrashova. Theory and practice of education in the modern world: Proceedings of the VI International scientific conference. St. Petersburg, 2014. P. 55 – 59.
3. Leushina A.M. Formation of elementary mathematical representations in children of preschool age [Text]. A.M. Leushina. M.: Prosveshcheniye, 1974. 368 p.
4. Ryzhikova D.S. Development of temporal representations in younger students. D.S. Ryzhikova. Moscow: TC Sphere, 2015. 64 p.
5. Funtikova O.A. Formation of temporal representations. O.A. Funtikova, E.I. Shcherbakova. Preschool education. 1988. №3. P. 48 – 54.
6. Nishcheeva N.V. The pre-material and spatial developing environment in a kindergarten. Principles of construction, tips, recommendations. N. V. Nishcheeva. SPb.: Childhood Press, 2010. 128 p.
7. Melekhin A.I. Age-specific psychological features of cognition of time by preschool children. A.I. Melekhin. Sociosphere. 2013. №1. P. 68 – 74.
8. Baryaeva L.B. Formation of elementary mathematical representations in preschool children (with developmental problems). L. Baryaeva. SPb.:Soyuz, 2002. 479 p.

9. Heydeger M.K. Time and being. M.K. Heydeger M.: Respublika, 1993. 256 p.
10. Sergeeva S.V. Development of temporal representations, junior students. S.V. Sergeeva. Development of modern education: Theory, methodology and practice. 2016. № 4(10). P. 217 – 224.
11. Yakimanskaya I. S. Personally-oriented learning in a modern school. I.S. Yakimanskaya M.: Nauka, 1996. 354 p.
12. Pushkarskaya O.V. Game activity as a form of mental activity of preschool children. Pedagogy: History, prospects. 2022. № 5/4. P. 71 – 92.
13. Makarova V.N. The formation of older preschool children spatial and temporal representations and language means of their expression. V.N. Makarova, T.A. Fandeeva. Scientific Notes of Oryol State University. 2017. № 1(74) P. 173 – 177.
14. Bantova MA Methods of teaching mathematics in primary grades. MA Bantova, GV Beltyukova. M.: Prosveshcheniye, 1984. 335 p.
15. Bryukhovskikh L.A. Formation of understanding of complex logical and grammatical language structures in junior students with dysarthria and underdevelopment of spatial representations. Ph: 13.00.03. L.A. Bryukhovskikh. Shadrinsk, 2006. 56p.
16. Kovrigina L.V. Features of the formation of logical and grammatical structures of speech in children 7 – 8 years old with general underdevelopment of speech. Bulletin of Pedagogical Innovations. 2016. № 2(42). P. 29 – 35.
17. Kondratyeva S.Y. Issues of prevention and correction of dyscalculia in children with severe speech disorders. S.Y. Kondratyeva. Theory and practice of social development. 2014. №21. P. 255 – 257.
18. Zvereva S.V. Specificity of reflection of time and disorders of speech functions in children 7 – 9 years with speech disorders in comparison with the normal variant of development [Text]. Autoref. d. ped. sciences: 19.00.04. S.V. Zvereva. SPb. 1998. 35 p.
19. Leontieva, O.N. Diagnostics of the formation of temporal representations in younger students (1-4 classes) O.N. Leontieva. <https://studylib.ru/doc/3703949/diagnostika-formirovaniya-vremennyh-predstavlenij> (accessed 11.10.2022).

Информация об авторе: Лариса Валентиновна Ковригина, доц., кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»
г. Новосибирск, Россия
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>
larisa_kovrigina@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Larisa V. Kovrigina Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Novosibirsk State Pedagogical University»

г. Novosibirsk, Russia

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

larisa_kovrigina@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 10.09.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 22.10.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2022

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



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-87-96

УДК 159.9/316.6

END **ИНМКОК**

К ОБОСНОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ»

Оксана Васильевна Пушкарская

Уральский государственный педагогический университет
 Свердловская обл., Березовский р-н, пос. Монетный, Россия
 e-mail: ovp.78@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье дан сравнительный анализ различных подходов к определению понятия «удовлетворенность трудом». Для повышения результативности труда и улучшения его качества центральной проблемой выступает проблема удовлетворенностью работой, а в связи с этим и мотивации человека на производстве. Отмечено, что труд как общее понятие охватывает содержание частного понятия «работа». Поэтому удовлетворенность трудом часто отождествляют с термином «удовлетворенность работой». Показана взаимосвязь субъективного отношения к работе и наличие профессионально-важных качеств. Выявлено, что удовлетворенность трудом как отношение выступает более устойчивым показателем личности, чем состояние. Оно охватывает определения удовлетворенности как оценки, как мотива и как установки.

Методы. Анализ психолого-педагогической литературы, синтез и обобщение полученной информации.

Обзор литературы. Е.А. Климов, В.А. Ядов, А.А. Киссель, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, Р. Штольберг, А.А. Мурутар и П.А. Вихалемм, К.Г. Крупнов и И.Г. Столяр, В.Н. Мясичев, А.А. Киссель, Г.Л. Бадоев, Р. Штольберг, П.П. Попов.

Результат. Проведенное исследование показало, что проблема удовлетворенности трудом концентрируется на взаимодействии таких факторов, как рабочее удовлетворение и эффективность трудового процесса, ценности работника и требования организации, мотивирующие факторы рабочей среды, ведущие мотивы личности и условия их удовлетворения, цели и средства трудовой деятельности.

Выводы. Субъективное отношение к работе будет зависеть от степени удовлетворенности трудом.

Ключевые слова: адаптация новых работников, удовлетворенность трудом, отношение к деятельности, эмоционально-психическое состояние, оценка трудовой ситуации, установка мотивации к деятельности

Для цитирования: Пушкарская О.В. К обоснованию понятия «удовлетворенность трудом» // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том.5 № 5. С . 87-96
DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-87-96

Благодарность: благодарю анонимного рецензента и научного редактора за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.

Original article.

TO SUBSTANTIATE THE CONCEPT OF «JOB SATISFACTION»

Oksana Vasilyevna Pushkarskaya

Urals State Pedagogical University

Monetny village, Sverdlovsk region, Berezhovskiy district, Russia

e-mail: ovp.78@mail.ru

Abstract.Introduction. This article provides a comparative analysis of different approaches to the definition of "job satisfaction". To increase productivity of labor and to improve its quality the central problem is the problem of work satisfaction, and in this connection and motivation of the person at work. It is noted that labor as a general concept covers the content of the private concept "work". Therefore, labor satisfaction is often identified with the term "job satisfaction". The interrelation of subjective attitude to work and the presence of professionally important qualities was shown. It was revealed that job satisfaction as an attitude acts as a more stable indicator of personality than a state. It encompasses the definitions of satisfaction as an estimation, as a motive and as an attitude.

Methods. Analysis of psychological and pedagogical literature, synthesis and synthesis of the obtained information.

Literature review. E.A. Klimov, V.A. Yadov, A.A. Kissel, M. Meskon, M. Albert, F. Hedourie, R. Stolberg. A.A. Murutar and P.A. Vihalemm, K.G. Krupnov and I.G. Stolyar, V.N. Myasishev, and A.A. Kissel, G.L. Badoev, R. Stolberg, P.P. Popov.

Result. The conducted study showed that the problem of work satisfaction is focused on the interaction of such factors as work satisfaction and work process efficiency, employee values and organizational requirements, motivating factors of the work envi-

ronment, leading personal motives and conditions of their satisfaction, goals and means of work activity.

Conclusions. Subjective attitude to work will depend on the degree of job satisfaction.

Keywords: adaptation of new employees, job satisfaction, attitude to activity, emotional and psychological state, evaluation of work situation, setting of motivation to activity

For citation: Pushkarskaya O.V. To the substantiation of the concept of «job satisfaction». Pedagogy: History, Prospects. 2022. Vol. 5. No. 5. P. 87-96 (In Russ.)

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-87-96

Acknowledgement: *thanks to the anonymous reviewer and research editor for their detailed and persuasive advice on improving this article.*

Введение.

Для повышения результативности труда и улучшения его качества одной из центральных проблем выступает проблема удовлетворенностью работой, а в связи с этим – и мотивации человека на производстве. С этой проблемой, в частности, тесно связана проблема стимулирования труда, создания условий для развертывания такой динамики мотивов трудовой деятельности, которая обеспечивала бы успешную адаптацию новых работников, способствовала росту профессионального мастерства, эффективности и качества труда. Далеко не в каждой книге или статье, посвященной данной теме можно найти точное определение понятия удовлетворенности трудом. Объясняется это обширностью этого понятия по содержанию, что создает невозможность охватить все аспекты в конкретном исследовании. Именно поэтому мы считаем целесообразным рассмотреть наиболее распространенные определения удовлетворенности трудом для лучшего их понимания [1].

Удовлетворенность трудом как отношение. Данное понятие охватывает определения удовлетворенности как оценки, установки и мотива.

Одним из самых необходимых аспектов исследований в области социологии и психологии труда является анализ уровня удовлетворенности работников характером, содержанием и организацией их работы, изучение многообразных факторов, влияющих на удовлетворенность работой, а также попытка установить связь между состоянием удовлетворенности и реальным производственным поведением работника.

Интересно, что многочисленные исследования, проведенные в этом направлении в разных странах, дают самые разнообразные результаты. Эти исследования обнаруживают существенные различия в характере и содержании

потребностей различных социальных групп в условиях какой-либо страны, а тем более при сопоставлении данных, полученных в условиях разных систем экономики, определяющих образ жизни современного общества, их запросы в сфере труда и способы удовлетворения этих запросов. С точки зрения науки, изучение проблемы взаимосвязи субъективного отношения к работе и наличия профессионально-важных качеств личности стоит не на последнем месте. Профессиональное самоопределение человека может оказывать большое развитие на экономику [2].

Выявляется также чрезвычайно разнообразная картина показателей «общего уровня» удовлетворенности работой при исследованиях, проведенных на одном предприятии в одно и то же время: показатели общей удовлетворенности работой, а тем более удовлетворенности разными сторонами производственной ситуации, очень чувствительны к изменениям в системе потребностей личности и к изменяющимся обстоятельствам деятельности.

Обзор литературы.

Удовлетворенность как оценка

Выражает субъективное отношение к труду как к ценности или к ценности труда. Труд как ценность означает объективную ценность для человека независимо от того, воспринимается он таким в данный момент или нет. Ценность труда имеет в указанном смысле субъективное значение именно этот аспект, прежде всего, раскрывается при опросах. Оценочную форму удовлетворенности трудом подчеркивали А.А. Муруттар и П.А. Вихалемм. По их мнению, «удовлетворенность выступает не в качестве состояния организма и личности после того, как удовлетворены ее потребности, а высокую оценку на предлагаемую ситуацию, которая детерминируется как пережитыми, имеющимися в опыте состояниями удовлетворенности», так и, вероятно, переживаемыми в будущем состояниями удовлетворенности [3].

К.Г. Крупновым и И.Г. Столяром общая удовлетворенность трудом представлена как комплексная оценка трудовой ситуации, способная отражать целый спектр влияний, которые испытывает личность в условиях производства. «Частная удовлетворенность отражает оценку отдельного элемента трудовой ситуации» [4].

Удовлетворенностью представлена установка в качестве готовности к какому-либо действиям или расположению к рабочему состоянию.

Отношение личности в данном случае – устойчивое состояние познавательной, эмоциональной и поведенческой готовности индивида реагировать определенным образом на объективные явления внешнего мира [5].

Удовлетворенность как состояние отражает два полярных психических состояния: удовлетворенность и неудовлетворенность. Состояние определяется как целостная психическая деятельность определенного периода времени, харак-

теризующаяся своеобразием психических процессов и поведения в зависимости от окружающих предметов, явлений действительности, предшествующего психического состояния и психических свойств личности [4].

Удовлетворенность как отношение выступает более устойчивым показателем личности, чем состояние. Состояние человека относительно сильно отражает стимулы, действующие в данный момент. К тому же, человек, например, может положительно относиться к труду, но в то же время находиться в отрицательном эмоциональном состоянии и наоборот. Отношение к труду сохраняется и после работы, во время досуга и т. п., но трудно определить, находится ли человек в состоянии удовлетворенности трудом вне работы.

По словам В.Н. Мясищева, отношением выступает «..потенциальный аспект психологических процессов, связанных с избирательной и субъективной активностью личности» [6]. Е.А. Лысова подчеркивает, что с этой позиции, составляющим отношений человека следует относить такие аспекты человеческой психики как оценки, вкусы, склонности, потребности, принципы и убеждения. Происходит выделение понятие «отношение» в качестве необходимого аспекта взаимосвязи социально-психологических явлений [7].

Удовлетворенность как мотив (побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта). Именно этот аспект вызывает большой интерес среди психологов. Причем мотивом деятельности может стать как актуально переживаемая, так и воображаемая удовлетворенность.

Как показывает в своем исследовании П.П. Попов, «...мотив – это «двигатель» поведения человека, без мотива у человека отсутствует стремление и желание что-то делать, куда-то идти (А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Д.Н. Узнадзе, В.Г. Асеев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.И. Ковалёв, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, П.В. Симонов, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон, Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, и др.). Мы можем это заметить, когда наш мотив настолько велик, что заставляет нас делать все, чтобы достичь цели, или когда он слаб, и мы стараемся что-то сделать, но находим множество отговорок и причин, почему мы не достигли результата, к которому так «стремились». У каждого мотива есть уровень «силы», который и побуждает нас к действию, но сами мотивы рождаются нашими потребностями, и сила этих потребностей влияет на силу мотива [2, с. 110]. «Мотивы личности, направленные на профессиональную деятельность человека (Ф. Херцберг, М.У. Майнер, А. Маслоу, Д. Мак-Клелланд, В. Врум, Э. Лоулер, К. Замфир, А.П. Егоршин и др.) показывают самоопределение его в социуме, как он хочет реализовывать себя» [2, с. 113].

Различия в содержании этих всех понятий не абсолютны. Только на уровне абстракции можно, например, отделить отношение от состояния и наоборот. *Удовлетворенность как оценка* принадлежит к более непосредственным и может быть включена в комплекс характеристик для изучения удовлетво-

ренности как отношения, мотива, установки, состояния и т.п. Оценки, данные в анкетах, могут, следовательно, служить операциональным коррелятом всех рассмотренных ранее понятий [4].

Также необходимо отметить, что труд как общее понятие в большей или меньшей степени охватывает содержание частного понятия «работа». Поэтому удовлетворенность трудом часто отождествляют с термином «удовлетворенность работой». Объяснение некоторым фактам дают В.А. Ядов и А.А. Кисель [8, с. 559]. Они утверждают, что состояние рабочего удовлетворения есть свидетельство согласованности требований организации к работнику с диспозиционной структурой личности работника, т. е. с его доминирующими побуждениями, нормами и ценностными ориентациями.

Показатели удовлетворенности очень чувствительны к множеству факторов, среди которых не только производственные условия, но и уровень притязаний личности, особенности жизненного цикла, мера субъективных усилий в достижении того или иного блага и т.д.

Очевидно, что связь между удовлетворенностью трудом и реальным производственным поведением носит сложный неоднозначный характер. Поэтому важны не абсолютные показатели удовлетворенности, а особенности их детерминации различными составляющими.

Проблема удовлетворенности работой и мотивации труда освещается в большом числе работ отечественных и зарубежных авторов. Определяющей в формировании отношения к труду выступает мотивация, которая формирует определенное трудовое поведение. Трудовое поведение - результативный процесс, производная мотиваций. Оценка труда - это внутреннее состояние работника, вызванное трудовой деятельностью, его удовлетворенность окружающей обстановкой (условиями, оплатой, нормированием труда, его содержанием и т.д.) [12].

Г.Л. Бадоев выделяет ведущие мотивы у работника промышленного предприятия (так называемое «ядро мотивации»): потребность в реализации индивидуальных особенностей, высокая организация трудовой деятельности и санитарно-гигиенических условий, хорошая зарплата, благоустроенный быт и отдых работников [9].

Р. Штольберг указывает причины значимости Фактора заработной платы и материального вознаграждения [10].

1. Материальный фактор не имеет степени насыщенности в отличие от других факторов трудовой ситуации (*например, организация труда, повышение квалификации и т.д.*). Поэтому работник внимательно следит за возможностью заработать больше.

2. Легко поддается количественной оценке в отличие от других факторов (*климат в коллективе, отношения с руководством*). В результате работники пользуются им для оценки рабочего места (*например, при поисках нового рабочего места*).

3. Наиболее ощутимый фактор, который лучше всего позволяет судить и оценивать собственную ситуацию на рабочем месте. *(Например, общая несформированная неудовлетворенность трудом у конкретного работника может проявляться как неудовлетворенность зарплатой, хотя последняя вовсе не является причиной этой неудовлетворенности.)*

4. Воспринимается как «символ статуса», т. е. работник судит по зарплате, как оценивается его деятельность и его значение. С этим связано понятие «справедливость оплаты».

Вышесказанное не позволяет сделать однозначный вывод, что работающих интересуют только деньги, и что мотив материального вознаграждения является доминирующим среди трудовых мотивов. С другой стороны, нельзя однозначно отрицательно оценивать стремление к высокому заработку, т. к. высокий доход позволяет удовлетворить различные потребности.

Р. Штольберг также приводит интересные данные о взаимосвязи отношения к работе с уровнем притязаний. Человек с более высоким в целом уровнем притязаний критически относится к окружающему, причем удовлетворенность окружающим будет тем меньше, чем выше уровень притязаний. Проявлением этого обстоятельства является тот факт, что рабочий с более высоким уровнем образования и квалификации оценивает то же окружение более критически [10].

Стиль сотрудничество также связан с желанием решить проблему. Не нужно объяснять, насколько сильное влияние имеют негативные эмоции: они часто мешают здравомыслию и приводят к ошибочным суждениям [11, с. 87; 89].

Результат.

В результате вышеприведенного обзора можно сказать, что проблема удовлетворенности трудом концентрируется на взаимодействии таких факторов, как рабочее удовлетворение и эффективность трудового процесса, ценности работника и требования организации, мотивирующие факторы рабочей среды, ведущие мотивы личности и условия их удовлетворения, цели и средства трудовой деятельности. Таким образом, показатели удовлетворенности работой и ее особенностями содержат в себе «суммарный итог» влияния разнородных воздействий, поэтому такие нуждаются в аккуратной интерпретации и учете взаимовлияющих факторов.

Выводы.

Итак, мы рассмотрели основные положения трудовой мотивации, очевидно, что факторы, обуславливающие удовлетворенность трудом разнообразны. И субъективное отношение к работе будет зависеть от степени удовлетворенности трудом. В рамки нашей работы не входит исследование мотивационной структуры личности специалиста, нас интересует именно взаимосвязь субъективного отношения к работе и наличие профессионально-важных качеств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллаева М.М. Особенности удовлетворенности трудом специалистов с разными карьерными ориентациями в организациях статья в сборнике трудов конференции. Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. 2018 с. 3 – 6. Elibrary id: 37353340 edn: thjuod.
2. Попов П.П. Формирование «образа медиатора» на основании анализа мотивов и установок к выбору профессии лиц, обучающихся и уже прошедших обучение по программам подготовки профессиональных медиаторов. Педагогика: история, перспективы. 2021. Том.4 No 1. с. 108-133. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-1-108-133. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/169>
3. Муруттар А.А., Вихалемм П.А., Некоторые проблемы комплексного исследования удовлетворенности заводского коллектива/ Труды по социологии/ – Тарту, 1972.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону. 1996.
5. Валиуллина М.Е. Психология состояний. Учебное пособие / М.Е. Валиуллина, Г.Ш. Габдреева, В.Д. Менделевич, А.О. Прохоров / под ред. проф. А.О. Прохорова. URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_292350932/Uchebnik_elektronnyj.variant.pdf.
6. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии и отношений // Психологическая наука в СССР. Т. 2. М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. С. 91 – 104., с. 96.
7. Лысова Е.А. Анализ подходов к понятию удовлетворенности трудом // Бюллетень науки и практики. Электрон. журн. – 2017. – №12 (25). – С. 558 – 563. – с. 559 Режим доступа: <http://www.bulletennauki.com/lysova> (дата обращения 07.10.2022).
8. Ядов В.А., Киссель А.А. Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического истолкования. // Социологические исследования, 1974. – №1 – с. 78 – 88.
9. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.–1995.
10. Штольберг Р. Социология труда. М., 1982.
11. Попов П.П., Литвинов К.А. Взаимосвязь особенностей конфликта корпоративного управления и применяемых для их разрешения стратегий медиации // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том 5. №1. С. 81-100 URL: (дата обращения: 12.10.2022). URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/234>
12. Малинина Светлана Евгеньевна Удовлетворенность трудом в коллективе как фактор повышения производительности труда // Вестник науки и образования. 2018. №5 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-trudom-v-kollektive-kak-faktor-povysheniya-proizvoditelnosti-truda> (дата обращения: 21.10.2022).

REFERENCES

1. Abdullaeva M.M. Peculiarities of job satisfaction of specialists with different career orientations in organizations article in the collection of conference proceedings. Lomonosov Moscow State University. M.V. Lomonosov Moscow State University. 2018 c. 3 – 6 elibrary id: 37353340 edn: thjuod.
2. Popov P.P. Formation of the "mediator image" on the basis of analysis of motives and attitudes to the choice of profession of persons who study and have already been trained in professional mediator training programs. *Pedagogy: history, prospects*. 2021. Vol.4 No 1. pp. 108 – 133 DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-1-108-133. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/169>
3. Murutar A.A., Vihalemm P.A., Some Problems of Complex Research of Factory Collective Satisfaction/ Works on Sociology. Tartu, 1972.
4. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. Rostov-on-Don. 1996.
5. Valiullina M.E. Psychology of states. . M.E.Valiullina, G.Sh. Gabdreeva, V.D. Mendelevich, A.O. Prokhorov. edited by prof. A.O. Prokhorov https://kpfu.ru/portal/docs/F_292350932/Uchebnik._elektronnyj.variant.pdf .
6. Myasishev V. N. Basic Problems and the Modern State of the Psychology of Attitudes. Psychological Science in the USSR. T. 2. M.: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 1960. P. 91 – 104. , P. 96.
7. Lysova E.A. Analysis of approaches to the concept of job satisfaction. Bulletin of Science and Practice. Electronic journal. 2017. No12 (25). P. 558 – 563. P. 559 URL: <http://www.bulletennauki.com/lysova> (accessed 07.10.2022).
8. Yadov V.A., Kissel A.A. Job satisfaction: an analysis of empirical generalizations and an attempt of their theoretical interpretation. Sociological Studies, 1974, №1 p. 78 – 88.
9. Meskon M., Albert M., Hedourie F. Fundamentals of Management. M., 1995.
10. Stolberg P. Sociology of labor. M., 1982.
11. Popov P.P., Litvinov K.A. The relationship between the characteristics of corporate governance conflicts and the mediation strategies used to resolve them. *Pedagogy: history, prospects*. 2022. Vol. 5. no. 1. P. 81-100 (In Russ.) URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/234>
12. Малинина Светлана Евгеньевна Удовлетворенность трудом в коллективе как фактор повышения производительности труда // Вестник науки и образования. 2018. №5 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-trudom-v-kollektive-kak-faktor-povysheniya-proizvoditelnosti-truda> (дата обращения: 21.10.2022).

Информация об авторе: Оксана Васильевна Пушкарская – психолог.

Уральский государственный педагогический университет, факультет психологии, кафедра психологии личности «Психологические мастерские»,
воспитатель БМАДОУ «Детский сад №16»

Свердловская обл., Березовский р-н, пос. Монетный, Россия

e-mail: ovr.78@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Oksana Vasilyevna Pushkarskaya, psychologist. Ural State Pedagogical University, Faculty of Psychology, Psychology Department «Psychological Workshops»,

Teacher of BMADOU Kindergarten №16

Monetny village, Sverdlovsk region, Berezovsky district, Russia

e-mail: ovr.78@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 28.09.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.10.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2022

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

© Пушкарская О.В. 2022

© «Педагогика: история, перспективы» 2022



Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-97-112

УДК 316.485.6 (075.8)

END **JWZBNW**

МЕДИАЦИЯ КАК МЕТОД ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПРАВОСУДИЯ (на примере ресоциализации детей и взрослых)

Петр Петрович Попов

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет

Московская обл., г. Балашиха

ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

fpb-2006@bk.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме ресоциализации детей и взрослых в России. В данной работе наибольший интерес представляет различие между медиацией как методом альтернативного разрешения споров и пониманием данного метода в рамках восстановительного правосудия. Выявлены различия и сходства со стандартными принципами медиации. Определена возможность реализации принципов в сфере медиации. Обоснованы принципы восстановительного правосудия как главного условия ресоциализации. В качестве средства решения этой проблемы рассматривается восстановительное правосудие, прогнозируются пути его дальнейшего развития. Проанализированы противоречия, сопутствующие столкновению человека с системой правосудия. Показана значимость выбора методов воздействия общества на человека, совершившего преступление. Отмечена несостоятельность существующих систем наказания в перевоспитании и ресоциализации заключенных. Наиболее опасными оказались преступники, освобожденные в возрасте 22 – 24 лет.

Методы. Теоретико-аналитический обзор источников восстановительного правосудия, медиация между потерпевшим и правонарушителем.

Обзор литературы. Проанализированы работы Даниела У. Ван Несса, М. Ансель, Х. Зер и Ц. Шамликашвили.

Результаты. Выявлено, что существует большая группа людей, попавших в машину правосудия, будучи несовершеннолетними и вышедших на свободу уже

в зрелом возрасте. Они недостаточно охвачены программами реабилитации. Показан *опыт применения семейных конференций к совершеннолетним*.

Выводы и заключение. Тенденция гуманизации уголовного правосудия подтверждает практическую востребованность данного подхода, определяет его применимость в практике медиации.

Ключевые слова: восстановительное правосудие, несовершеннолетние, зрелый возраст, заглаживание вреда, ресоциализация заключенных, медиация

Для цитирования: Попов П.П. Медиация как метод восстановительного правосудия (на примере ресоциализации детей и взрослых) // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том.5 . №5. с. 97-112

DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-97-112

Original article

MEDIATION AS A RESTORATIVE JUSTICE METHOD (on the example of re-socialization of children and adults)

Petr Petrovich Popov

Orthodox Svyato-Tikhonovsky University of Humanities

Balashikha, Moscow region, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

fpb-2006@bk.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of resocialization of children and adults in Russia. In this paper the distinction between mediation as a method of alternative dispute resolution and the understanding of this method within the framework of restorative justice is of the greatest interest. The differences and similarities with the standard principles of mediation are identified. The possibility of implementing the principles in the field of mediation is defined. The principles of restorative justice as the main condition of resocialization are substantiated. Restorative justice is considered as a means of solving this problem, the ways of its further development are predicted. The contradictions accompanying the collision of a person with the justice system are analyzed. Significance of the choice of methods of influence of a society on the person who has committed a crime is shown. The failure of the existing systems of punishment in the re-education and re-socialization of prisoners is noted. The criminals released at the age of 22 - 24 years old proved to be the most dangerous.

Methods. Theoretical and analytical review of restorative justice sources, victim-offender mediation. Literature review. The works of Daniel W. Van Ness, M. Ansel, H. Zehr, and Ts. Shamlikashvili. Results. It was revealed that there is a large group of

people who got into the machine of justice as minors and were released at an advanced age. They are insufficiently covered by the rehabilitation programs. The experience of applying family conferences to adults is shown.

Conclusions and Conclusion. The tendency of humanization of criminal justice confirms the practical relevance of this approach and determines its applicability in the practice of mediation.

Keywords: restorative justice, juveniles, adulthood, making amends, resocialization of prisoners, mediation

For citation: Popov P.P. Mediation as a method of restorative justice (on the example of the resocialization of children and adults). Pedagogy: History, Prospects. 2022. Volume.5 . No. 5. p . 97-112
DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-97-112

Введение. Восстановительное правосудие направлено на гармонизацию интересов пострадавших и местного сообщества с последующей реинтеграцией правонарушителей в общество, на оказание содействия пострадавшему и эффективное участие всех сторон процесса правосудия.

К сожалению, в настоящий момент большая часть программ восстановительного правосудия направлена на работу с несовершеннолетними, притом, что существует большая группа людей, попавших в машину правосудия, будучи несовершеннолетним и вышедших на свободу уже в зрелом возрасте. Их социализация требует больших затрат, поэтому в настоящий момент они недостаточно охвачены программами реабилитации. В настоящее время помощь такого рода оказывают в основном благотворительные общества.

В мировой практике бурно развивается институт медиации, поддерживаемый рядом законодательных реформ и активной работой энтузиастов движения за восстановительное правосудие. В настоящий момент бурные обсуждения продолжаются на сайтах сообществ. В России институт медиации, как новый негосударственный институт защиты прав и интересов граждан, только начинает формироваться. Правовой базой для его развития служит Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», вступивший в силу 1 января 2011г. [16. с.105].

Восстановительное правосудие широко представлено в мировом сообществе. На законодательном уровне оно присутствует в Канаде, США, Польше, Чехии, Новой Зеландии, Австралии, Великобритании, Германии, Франции, Нидерландах, России, Бельгии, ЮАР и др.

В мае 2015 г. Институт восстановительного правосудия Зера организовал и провёл конференцию «Консультации по Восстановительному правосудию». В Харрисонбурге штата Вирджиния собрались 35 учёных со всего мира, практикующих восстановительное правосудие, чтобы обсудить текущее состояние области восстановительного правосудия и наметить пути дальнейшего развития. Одной из задач, стоявших перед участниками форума, было обсуждение того, «как реализовать лучшие практики с целью предотвращения вреда, наносимого во имя восстановления справедливости».

В более ранних наших исследованиях подтверждалась необходимость расширения перечня социальных практик, используемых в деятельности комиссий, что могло стать аргументацией инициирования процесса внесения изменений в регламент деятельности комиссии и субъектов профилактики безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних [1, с. 129].

И сейчас, когда появилась поддержка государства в виде Концепции федеральной целевой программы «Развитие уголовно-исполнительной системы (2017 – 2025 годы)» [2], направленная на ресоциализацию заключённых, есть реальная возможность для более широкого развития восстановительного правосудия в России.

Актуальность данного исследования основана на двух моментах:

Во-первых, в последнее время всё больше внимания уделяют «гуманизации системы правосудия». Государство работает над созданием альтернатив существующим системам наказания и возмещения нанесенного вреда, чтобы максимально удовлетворить потребности общества и потерпевших, нарушенные совершенным преступлением.

Во-вторых, статистика показывает несостоятельность существующих систем наказания в перевоспитании и ресоциализации заключённых по окончании срока заключения. Об этом свидетельствует большой процент рецидивов среди многих освобождёвшихся.

В своём интервью газете «Протестант» министр внутренних дел Руслан Нургалиев отметил, что наиболее опасными оказались преступники, освобождённые в возрасте 22 – 24 лет [3]. Характерно, что часть преступников совершивших преступление в первый раз, не получают наказание в виде срока тюремного заключения. В своей аналитической работе Е.К. Волконская показала, что увеличение удельного веса преступлений данной группы лиц возросло с 24,4% до 47,7% [4]. Особенно часто такие преступления повторяются при бытовых конфликтах.

Метод. Это говорит о важности изучения и чёткого определения методов *альтернативного правосудия*. В литературе данная группа методов обозначена как восстановительное правосудие. Эту идею разделяют современные исследователи терминологии восстановительного правосудия.

В настоящий момент тема восстановительного правосудия имеет множество интерпретаций и вызывает множество дискуссий о его месте в системах правоохранения и АРС. Чтобы разобраться в этом, важно понять истоки метода и опыт его применения в разных странах.

Возвращаясь к первоначальным вопросам, можно рассмотреть, что происходит, когда человек сталкивается с системой правосудия и таким образом определить важность данной группы методов в ответе общества на совершенное преступление.

Объектом исследования выступают принципы восстановительного правосудия. *Предмет* – содержание принципов восстановительного правосудия и применение их при работе с взрослыми.

Целью исследования было описание возможностей восстановительного подхода для использования метода в рамках медиации, в частности для разрешения затяжных конфликтов в бытовой сфере, где также применимо понятие снижения вреда. *Задачи* исследования:

- провести теоретико-аналитический обзор источников восстановительного правосудия;
- описать принципы и выделить сходства и различия со стандартными принципами медиации – как могут быть реализованы в сфере медиации как альтернативного способа разрешения конфликтов

Гипотеза: восстановительное правосудие – ряд методов, которые ведут к возможности ресоциализации детей и взрослых. Без данного подхода не обойтись, чтобы снизить вред жертве.

Обзор литературы. Любое причинение вреда человеку порождает зло и боль. Задача состоит в том, чтобы найти способы, которые позволят бороться за «уменьшение боли». Когда совершается преступление, то появляется большой круг лиц, заинтересованных в справедливом ответе: жертва, семья жертвы, друзья и знакомые, преступник и его семья. Преступление совершается не в безвоздушном пространстве, а в устоявшемся социуме, в котором и жертва и преступник прожили всю свою жизнь.

Ховард Зер подробно исследовал, как удовлетворяются потребности всех участников инцидента во время уголовного процесса[5]. Жертва испытывает чувство страха, уязвимости и бессилия, при этом снижается самооценка, и она остро нуждается в помощи и поддержке. Во время уголовного процесса она несколько раз переживает произошедшее, при этом никто не принимает во внимание ее желания, и, более того, часто пострадавший не знает, что происходит на самом деле. Однако окружение, по мнению того же автора, тоже испытывает чувства, близкие к переживаниям жертвы. Вред распространяется также на друзей и всех, кто знает о трагедии.

А что же происходит с подсудимым? Он тоже в растерянности. Во время следствия и суда он практически исключен из процесса. Все решения о последствиях принимают адвокаты, судьи, прокурор. Более того, состязательный характер процесса зачастую делает акцент на тяжелой жизненной ситуации преступника, а не на том вреде, который был причинен жертве. У него появляется возможность снизить свое чувство ответственности и переложить вину на обстоятельства. Это можно объяснить направленностью процесса в основном на преступника, что позволяет ему оставаться сосредоточенным в основном на себе и своем правовом положении. При этом, по мнению Эриксона, применение к человеку санкций приводит к «резкому переходу», он лишается привычного положения в обществе, и ему присваивается девиантная роль[6.].

Г.К. Головацкий отмечает: «Эриксона интересовало влияние социальных взаимодействий и отношений на развитие и рост людей. «Конфликты человека представляют собой то, что он «на самом деле»».[7]. Важно, как человек предъясняет обществу свою сущность. Его окружение тоже обмануто. Их жизнь меняется, меняется отношение к ним социума. И уже дальше, вынося приговор, судьи говорят об ответственности, которую должен понести преступник. Считается, что лучший вариант для этого – изоляция преступника от общества, а это – тюремное заключение.

Но сможет ли тюрьма предотвратить новые преступления? Что происходит с человеком в тюрьме?

Во-первых, он теряет навык социальной адаптации.

Во-вторых, по мнению Ховарда Зера[5], закрепляет чувство неуверенности в себе, беспомощность, т.к. весь срок человек вынужден соблюдать режим и выполнять чужие приказы. Вряд ли он сможет научиться принимать верные решения и брать на себя за них ответственность.

В-третьих, тюрьма учит решать все вопросы насилием.

В-четвертых, он не учится зарабатывать деньги, содержать себя и семью, не строит коммуникацию, основанную на доверии и заботе.

В тюрьме культивируются деформированные принципы морали, взаимоотношения строятся на принуждении и подчинении. Любовь, забота и сострадание – признак слабости. При этом в нем продолжает расти чувство вины, порожденное совершенным преступлением. В обстановке ненависти и насилия он не может обрести раскаяние. После освобождения человеку сложно найти точки опоры, чтобы уйти от прошлого.

Какие еще формы ответа на преступление предлагает государство?

Если обратиться к истории зарождения права, то можно увидеть еще один вариант ответа общества на преступление. А именно, когда жертва не удовлетворена результатом свершенного правосудия, единственная возможность полу-

читать сатисфакцию – отомстить. Однако при такой форме ответа также исключена возможность преступнику взять на себя ответственность, т.к. теперь уже он становится жертвой. В развитом цивилизованном обществе месть недопустима, поскольку запускает процесс эскалации конфликта, который невозможно остановить.

Ни один из видов «карательного подхода» не позволяет решить проблему ответственности правонарушителя и возмещения ущерба жертве. Методы, основанные на принуждении, страхе и тотальном контроле демонстрируют свою неэффективность. Все больше внимания в настоящее время уделяется альтернативному виду правосудия – восстановительному правосудию.

В XX веке появилось много различных взглядов на реформирование системы наказания. Они показывают изменение модели восприятия преступления как действия против государства к признанию вреда, причиненного потерпевшему и обществу.

Истоки восстановительного правосудия уходят корнями в исторические дали. Возмещение преступником вреда, который он причинил потерпевшему, требовали законы, записанные еще в Кодексе Хаммурапи датированном 1700 г. до н. э.[8]. На развитие уголовного права оказывали влияние не только изучение древних традиций правосудия, но и становление естественных и социальных наук. Было поставлено под сомнение само отношение к преступлению и преступнику. Что конкретно предлагалось:

Во-первых, индивидуальный выбор наказания, т. е. с учетом умственных способностей человека и обстоятельств дела. Предлагалось учитывать смягчающие факторы.

Во-вторых, изменить режим отбывания наказания, т. к. поскольку на повестку дня был поставлен вопрос о наказании «личности», то тенденция перемен была «от возмездия к исправлению преступника и полезности наказания». Появляется конструкт досрочного освобождения и общая идея о превентивности наказания.

В-третьих, после выхода в свет в 1876 г. книги Ломброзо «Преступный человек»[9], как пишет М. Ансель[10] «проблематика преступности вышла за пределы юридической области». И сформулировал тезис: «Судить следует не преступление, а преступника». Поэтому очень важно учитывать среду, в которой находился преступник.

Это направление ставило на первый план человека, а не его деяние. Они считали, что его поведение полностью зависит от его психофизических параметров и влияния социального, политического и экономического окружения.

Суть теории заключалась в следующем:

- цель – защитить общество, а не отомстить преступнику;
- уйти от «тарифной сетки» наказаний;

- учитывать тип преступника;
- задача уголовного правосудия – предотвращать преступление;
- использовать такие виды наказания, как возмещение ущерба, условное освобождение, воспитательные программы и
- уделять внимание социальной гигиене.

Ферри и Гарофало[11] уделяли большое внимание возмещению ущерба, считая его более действенным, чем тюремное заключение. При этом частично возлагали эту функцию на государство.

Другое движение, развивая идею реформы уголовного права, делало акцент на роли общества в развитии у человека чувства моральной ответственности и его социализации. Значение придавалось понятию ответственности общества перед индивидом.

Другие теории старались объяснить причины возрастающей преступности и решить вопросы социализации преступников.

В конце XIX века сформировалось мнение, что добиться предупреждения рецидива эффективнее путем оказания поддержки и содействия человеку, чем через наказание.

Теория контроля. Человек стремится к преступлению, если его не ограничивают, т. е. не контролируют.

Теория субкультур. Поведение человека направлено на то, чтобы оправдать ожидания окружающих.

Теория возможностей. Люди используют доступные пути к достижению успеха, как законные, так и не законные.

Теория обучения. Человек становится преступником, если его картина мира поддерживает нарушения закона.

Теория ярлыков. Человек такой, каким его представляют и описывают другие.

Теория воссоединяющего стыда. Мощный фактор предотвращения преступления – стыд за свои поступки вкупе с сохранением человеком своего статуса в сообществе.

Общая идея таких взглядов на преступление заключается в том, что постоянное клеймение человека, только больше обращает его к злу. Ключ к изменению поведения человека заключается в социальных связях и зависит от:

- эмоциональной привязанности к мнению членов сообщества,
- приверженности,
- вовлеченности в дела сообщества,
- признание и соблюдение правил, принятых в общине.

В такой ситуации правонарушитель, осознает свою вину и всю ответственность за совершенное деяние, при этом оставаясь полноценным членом

своего окружения. Важным моментом наказания преступника является возмещение ущерба, причиненного жертве.

Таким образом, перед обществом стоит вопрос: *как защитить жертву?*

Основоположником метода, впервые введшим термин восстановительное правосудие в практику, является Ховард Зер[5]. Он описал концепцию подхода и основополагающие принципы метода.

Восстановительное правосудие (далее – ВП) это не готовая программа, это подход, который предлагает новый взгляд / новое понимание преступления.

Ховард Зер[5] дает сравнение двух подходов: карательного и восстановительного.

Из приведенного сравнения видно, что ВП является более объемной парадигмой, позволяющей с разных сторон судить о произошедшем и принимать ответственные решения.

За основу концепции ВП была взята идея о важности поиска альтернативных методов разрешения конфликта в уголовном процессе, которые смогли бы способствовать примирению между сторонами в таком конфликте.

Основная концепция ВП описана в преамбуле к Рекомендациям №R (99) 19[12], описаны цели и основные идеи посредничества в уголовных делах. Важным отличием восстановительного подхода от уголовного разбирательства является изменение фокуса внимания. Если основными действующими лицами в уголовном судопроизводстве выступают государство и правонарушитель, то в рамках ВП на первый план выходят жертва и правонарушитель.

Таким образом, одной из первостепенных задач ВП будет обеспечение сторонам условий для обсуждения конфликта и нахождения путей его урегулирования. Это предполагает активное участие сторон в конструктивном диалоге.

Что могут получить пострадавший и правонарушитель во время встречи?

Важным термином в восстановительном подходе является прощение.

Обоим участникам происшествия требуется исцеление. Это, по словам Х. Зера[5], может быть достигнуто путем раскаяния и путем прощения. Прощение означает, что мы, продолжая оценивать случившееся как преступление, позволим тяжелым переживаниям отойти на второй план, перестанем считать это событие определяющим нашу дальнейшую жизнь и освободимся из-под влияния преступления и преступника.

Таким образом, сущность восстановительного подхода заключается в том, что помогает сохранить шанс и для жертвы и для преступника к возвращению в сообщество в качестве равноправных членов.

Восстановительный подход также предполагает активное участие жителей сообщества, которые были, хоть и опосредованно, вовлечены в преступление.

Это позволяет им лучше понять природу преступлений, а также помочь в восстановлении жизни обеих сторон инцидента.

Таким образом, ВП демонстрирует, что интересы пострадавших, правонарушителей и общества тесно переплетаются и зависят друг от друга.

Еще один важный момент – *признание ответственности правонарушителем, осознание им размера причиненного вреда, последствий для жизни потерпевшего и собственной судьбы.*

Одним из ключевых этапов диалога в ВП является «*поименование проступка*». В отличие от уголовного судопроизводства, в восстановительном подходе принято называть вещи своими именами.

Для более четкого понимания отличия восстановительного взгляда на правосудие обратимся к сравнению, предложенному Х. Зером[5].

Цель и основа концепции ВП – как можно полнее и бережнее исправить причиненное зло.

Как уже говорилось ранее, ВП – это не какой-то конкретный метод разрешения конфликтов. Скорее мы говорим о «*наборе практик*». Это некоторые меры для отнесения к этой парадигме.

По мере того, как росло количество методик, которые объединяет общий подход к разрешению конфликтной ситуации, стало понятно, что можно говорить о выработанных критериях, позволяющих определить допустимость использования метода в рамках восстановительного подхода, т. е. речь идет не о конкретных инструментах, а о базовых принципах.

На чем основаны принципы восстановительного правосудия?

Поскольку в центре восстановительного правосудия стоят жертва и преступник, то, как точка отсчета для формирования принципов были выбраны их интересы. По мнению Х. Зера[4] и Ц. Шамликашвили[13] можно выделить следующие потребности сторон, задействованных в преступлении.

Отсюда вытекают принципы ВП, учитывающего в равной степени интересы жертвы, преступника и общества:

- 1) определяют механизмы получения жертвой компенсации и условия взаимодействия всех участников процесса и делают акцент на бережном отношении к жертвам;
- 2) дают новый способ ведения диалога;
- 3) показывают важность каждого участника процедуры и определяют ту необходимую реакцию на преступление, которая укрепляет взаимоотношения и взаимную ответственность на разных уровнях;
- 4) реализуются при применении различных методов восстановительного подхода.

Метод. Методом восстановительного правосудия является *медиация между потерпевшим и правонарушителем.*

В нашем исследовании наибольший интерес представляет *различие между медиацией как методом альтернативного разрешения споров и пониманием данного метода в рамках ВП*. Подробный анализ данного сравнения приводит Х. Зер в статье «Восстановительное правосудие, медиация и альтернативное разрешение споров» [14]. Из сравнения видно, что и тот и другой метод основан на четких принципах. Однако различия двух подходов существуют.

Одним из оснований разрешения спора можно назвать принцип *«заглаживания вреда обидчиком»*. Данный принцип требует принятия правонарушителем ответственности за причиненный вред, осознания размеров ущерба и нахождения путей удовлетворения потребностей потерпевшего.

В восстановительной медиации много внимания уделяется именно осознанию преступником своих действий и их последствий для жертвы, для себя и близкого. Используется для решения вопросов по заглаживанию вреда потерпевшему, если преступник несовершеннолетний. В настоящее время есть первые *опыты применения семейных конференций к совершеннолетним*. В процедуре участвуют все заинтересованные члены семьи правонарушителя и жертвы. Кроме членов семьи к участию в конференции приглашаются социальные работники, полицейские, адвокаты.

Прекрасным примером возможностей, которые дает новый взгляд на демократию для решения проблем в местных сообществах могут служить Миротворческие Круги, разработанные в Юконе в Канаде. Они адаптированы с учётом местных сообществ в Миннесоте и могут использоваться для реализации трех задач:

- Круг по заглаживанию отношений;
- Круг по заглаживанию вреда;
- Круг примирения.

В чем состоит суть работы этого Круга?

1. Внутри Круга используется в основном диалоговый формат.
2. Участниками Круга могут быть все желающие.
3. Любой, пришедший в Круг, будет выслушан и может высказаться, предложить решение.
4. В Круге все имеют равный голос.

Особенность Кругов сообществ в том, что они помещают человека в сеть взаимоотношений значимых для него людей. Это приводит к осознанию причиненного вреда и усилению чувства ответственности у правонарушителя.

При этом срабатывает эффект взаимной ответственности сообщества за заглаживание вреда. Такие конференции могут быть творческими в поиске путей решения конфликта, и с большей вероятностью такой план будет учитывать конкретные нужды, как жертвы, так и правонарушителя.

Такие уникальные возможности метода реализуются благодаря принципам работы Круга:

- *помощь, взаимная поддержка и сопричастность людей в Круге;*
- *мирное сосуществование участников Круга;*
- *свободное и лично окрашенное высказывание и обсуждение проблем;*
- *укрепление позитивных связей в сообществе, которое проводят Круги;*
- *развитие способностей членов сообщества за счет участия в Кругах.*

Таким образом, правонарушитель сразу ощущает, что участники Круга относятся к нему с уважением, как к личности, которая сможет взять ответственность за свои поступки и разделяют его мнения как личности, а также его поступки. В процессе обсуждения Круг поможет правонарушителю создать историю такого будущего, в котором не будет места совершенному преступлению.

Таким образом, можно отметить, что деятельность Кругов направлена на восстановление отношений внутри сообщества и максимальное заглаживание вреда, причиненного жертве и ответчику.

Речь идёт о развитии альтернатив уголовному преследованию.

Какие предпосылки для этого существуют?

Общие тенденции в развитии уголовного процесса:

- *общая гуманизация уголовного процесса;*
- *расширение прав и свобод личности в рамках уголовного процесса;*

Тенденция к ускорению:

- *с точки зрения потерпевшего – увеличение вовлеченности в процесс, возможность влиять на его ход;*
- *с точки зрения интересов обвиняемого – расширение его прав и предоставление свободы действий.*

Однако необходима поддержка данных изменений в законодательных актах.

Основная идея концепции – *совершенствование уголовно-исполнительной политики, направленной на социализацию заключенных.*

Для этого необходимо в том числе:

- *повысить эффективность социальной и психологической работы с заключенными;*
- *сделать условия содержания лиц, заключенных под стражу более гуманными;*
- *контролировать соблюдение прав и законных интересов заключенных.*

Эти предпосылки в целом характеризуют снижение карательного потенциала нашей уголовно-процессуальной системы, а эти меры делают возможным более быстрыми темпами развить восстановительное правосудие в России[15].

Упоминания о необходимости загладить вред жертве встречаются ещё в документах, датированных 1700 г. до н. э.[8]. И далее с развитием знания о чело-

веке ученые предлагали реформы системы наказания для уменьшения причиняемого вреда жертве и обидчику. Неоклассический подход изменил отношение к преступлению и преступнику. Позитивистская школа на первый план поставила человека, а не преступление. Делала упор на предупреждение преступления, а не на само наказание. И предложила назначать наказание с учетом психофизиологического типа человека. Движение «Новая социальная защита» [12] во главу угла поставило *ответственность общества за поведение человека*. Эту идею развивали различные теории социализации преступников, приписывая обществу контролирующую, обучающую и формирующую поведение функции.

Объединив предпосылки данных, рассмотрев идеи, криминолог Ховард Зер [5] предложил новый термин – «восстановительное правосудие» и определил основное содержание концепции: принятие ответственности преступником и заглаживание вреда жертве.

Тенденция гуманизации уголовного правосудия подтверждает правильность и практическую востребованность данного подхода в настоящее время. А также определяет применимость метода для использования его в практике медиации как альтернативного способа разрешения конфликтов.

Результат. В результате проведенного анализа было выявлено: описанные принципы восстановительного правосудия имеют как сходные части, так и различия

Выводы. Таким образом, проведенный теоретико-аналитический обзор источников восстановительного правосудия показал высокую практическую значимость данного подхода.

Заключение. Восстановительное правосудие – ряд методов, которые ведут к возможности ресоциализации детей и взрослых. Без данного подхода не обойтись, чтобы снизить вред жертве.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Попов П.П. Типология конфликтов в деятельности комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав на примере Московской области // Педагогика: история, перспективы. 2022. – Том. 5. – №2. – С. – 115 – 131 DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-2-115-131. URL: <https://dpo-journal.ru/index.php/pvsz/article/view/244/239>
2. Распоряжение Правительства России от 23.12.2016 № 2808-р. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71479292/> (дата обращения 12.10.2022).
3. Нургалиев обвинил россиян в потакании коррупции. URL: <http://www.gazetaprotestant.ru/2010/06/nurgaliev-obvinil-rossiyan-v-potakanii-korrupcii/> (дата обращения 12.10.2022).

4. Волконская Е.К. Криминологическая оценка современной ситуации, связанной с коррупционной преступностью в России. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriminologicheskaya-otsenka-sovremennoy-situatsii-svyazannoy-s-korrupsionnoy-prestupnostyu-v-rossii> (дата обращения 12.10.2022).
5. Зер Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание. URL: https://gc-pmss.ru/files/pdf2017/vosstanovitelnoe_pravosudie.pdf (дата обращения 12.10.2022).
6. Эриксон Эрик Г. Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
7. Головацкий Г.К. Стадии развития конфликта – их содержание. Взаимосвязь конфликта с возрастными стадиями // Управление в России: проблемы и перспективы. – 2019. – № 5. – С. 3 – 16.
8. История Древнего Востока. Тексты и документы: учебное пособие / под ред. В.И. Кузищина. – М.: Высшая школа, 2002. – с. 167-191.
9. Ломброзо Ч. Преступный человек. URL: <https://asagao.nethouse.ru/static/000/000/298/767/doc/f4/74/af689ff077b64c3ec4a973d1efb24d8f83e2.pdf> (дата обращения 12.10.2022).
10. Ancel M. // Annuaire prosopographique: la France savante. URL: <https://cths.fr/an/savant.php?id=112972> (дата обращения 12.10.2022).
11. Гарофало Р., Ферри Э. URL: https://vuzlit.com/1394558/rafael_garofalo_enriko_ferri (дата обращения 12.10.2022).
12. Рекомендация № R (99) 19 Комитета министров государствам – членам Совета Европы, посвящённая медиации в уголовных делах. URL: <https://mediation-eurasia.pro/wp-content/uploads/2018/04/rekomendacii-r-99-19-komiteta-ministrov-soveta-evropy-posvjashhennaja-mediicii-po-ugolovnym-delam.pdf> (дата обращения 12.10.2022).
13. Шамликашвили Ц.А. Что восстанавливает восстановительное правосудие? Два взгляда на проблему преступления и наказания // Медиация и право, посредничество и примирение. 2010. №3. С. 22.
14. Зер Х. Восстановительное правосудие, медиация и альтернативное разрешение споров // Вестник восстановительной юстиции. – Вып. 12. – 2015. – С. 10 – 11. Режим доступа: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2015/06/Vestnik-12.pdf> (дата обращения 12.10.2022).
15. Распоряжение Правительства России от 30.07.2014 № 1430-р. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420211300> (дата обращения 12.10.2022).
16. Игнатович Арина Владленовна, Попов Петр Петрович МЕДИАЦИЯ: СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ // Педагогика: история, перспективы. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-slovar-terminov> (дата обращения: 20.10.2022).

REFERENCES

1. Popov P.P. Typology of conflicts in the activities of commissions. On the Example of the Moscow Region. Pedagogic: History, perspectives. 2022. Vol. 5. No 2. С. 115 – 131 DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-2-115-131.
URL: <https://dpo-journal.ru/2>
13. Shamlikashvili C.A. What does restorative justice restore? Two Views on the Problem of Crime and Punishment. Mediation and Law, Mediation and Conciliation. 2010. №3. С. 22.
14. Zehr H. Restorative justice, mediation and alternative dispute resolution. Bulletin of Restorative Justice. Вып. 12. 2015. С. 10 – 11. URL: <http://sprc.ru/wp-content/uploads/2015/06/Vestnik-12.pdf> (date of reference 12.10.2022).
15. Decree of the Government of Russia dated 30.07.2014 № 1430-р.
URL: <https://docs.cntd.ru/document/420211300> (access date 12.10.2022).
16. Игнатович А.В., Попов П.П. Медиация: словарь терминов. Педагогика: история, перспективы. 2022. Том.5 №1. Р. 101-181.
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-slovar-terminov> (access date: 20.10.2022).

Информация об авторе: Попов Петр Петрович – магистрант кафедры миссиологии богословского факультета ОЧУ «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», церковный специалист в области катехизической деятельности, бизнес-тренер, тренер-медиатор.

Московская обл., г. Балашиха,

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Popov Petr Petrovich – graduate student of the Department of Missiology, Faculty of Theology, Orthodox Svyato-Tikhonovsky University of Humanities, church specialist in the field of catechetical activities, business coach, trainer-mediator,

Moscow Region, Balashikha

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 10.09.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.10.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2022

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

Научная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-113-127

УДК 81`27

END KPRZDL

СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ МАКРОКОНЦЕПТА «РОД»
В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Пименова Марина Владимировна

Международный гуманитарный университет им. П.П. Семенова – Тян-Шанского
г. Санкт-Петербург, Россия.Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

MVPimenova@yandex.ru

Аннотация. В данной статье последовательно решаются поставленные задачи. Описана эволюция структуры макроконцепта «Род». Сопоставлены мотивирующие и понятийные признаки, появившиеся в структуре макроконцепта «Род» вплоть до XIX в. Определена совокупность понятийных признаков, существующих в структуре макроконцепта «Род» в современный период. Обращение к теме символических макроконцептов представляет высокую актуальность темы исследования. Предпринята попытка выявления полного набора базовых признаков макроконцепта «Род». Определены признаки, входящие в структуру макроконцепта «Род».

Методы. Используется набор методов: концептуальный, интерпретативный, метод компонентного анализа словарных дефиниций основного репрезентанта макроконцепта. Источником языкового материала послужили словари русского языка: толковый, словарь русских народных говоров, словарь говоров уральских казаков.

Результаты. В итоге, в структуре макроконцепта «Род» было выявлено 47 понятийных признаков в современный период. Выявлено, что восемь мотивирующих признаков сохранились до XIX в. в неизменном виде: 'происхождение', 'рождение', 'Родина', 'разбор', 'расти', 'разрастаться', 'подниматься', 'прямо стоящий / поднявшийся'. Вторая часть мотивирующих признаков трансформировалась. Так, например, изменился мотивирующий признак 'природное свойство', ставший понятийным признаком 'природные свойства'. Обращение к словарным статьям, толкующим основной репрезентант макроконцепта «Род» помогло обнаружить 42 понятийных признака. Анализ других репрезентантов изучаемого макроконцепта позволил найти дополнительные пять понятийных признаков.

Выводы. Таким образом, эволюция базовой части структуры макроконцепта «Род» представляет собой поэтапное его развитие: от 23 мотивирующих, 43 понятийных признаков до конца XIX в. и 47 понятийных признаков периода XX – XXI вв. Символический признак «судьба», обнаруженный среди мотивирующих, в словарях современного периода не найден, однако устойчивые сочетания, приведенные в словарях разного типа периода XX – XXI вв. указывают на сохраненную его актуальность.

Практическая значимость. Перспективой дальнейшего изучения предложенной темы может стать определение образных признаков изучаемого макроконцепта, его символических признаков, обусловленных мифологией русского народа.

Ключевые слова: макроконцепт; понятийные признаки; структура макроконцепта; языковая картина мира; лингвокультура

Для цитирования: Пименова М.В. Структурные изменения макроконцепта «Род» в русской лингвокультуре // Педагогика: история, перспективы. 2022. Том.5 № 5. С. 113-127
DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-5-113-127

Original article

STRUCTURAL CHANGES OF THE «GENUS» MACROCONCEPT IN RUSSIAN LINGUOCULTURE

Marina V. Pimenova

International Humanitarian University named after P.P. Semenov – Tyan-Shansky,
St. Petersburg, Russia.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

MVPimenova@yandex.ru

Abstract. This article consistently solves the set tasks. The evolution of the structure of the macro-concept «Rod» is described. It compares motivating and conceptual features that appeared in the structure of macro-concept Kin up to the 19th century. Addressing the topic of symbolic macro-concepts presents a high relevance of the research topic. An attempt has been made to identify the full set of basic characteristics of the macro-concept «Rod». The attributes included in the structure of the macro-concept «Rod» were determined.

Methods. A set of methods is used: conceptual, interpretative, method of component analysis of dictionary definitions of the main representative of macro-concept. The source of linguistic material was dictionaries of the Russian language: explanatory dictionary, dictionary of Russian folk accents, dictionary of Ural Cossacks accents.

Results. As a result, 47 conceptual features in the structure of the macro-concept «Rod» in the modern period were revealed. It was revealed that eight motivating signs remained unchanged until the XIX century: 'origin', 'birth', 'homeland', 'parsing', 'growing', 'sprawling', 'rising', 'standing upright / rising'. The second part of the motifs was transformed. Thus, for example, the motivating feature 'natural property' has changed, becoming the conceptual feature 'natural properties'. Reference to the dictionary articles interpreting the main representative of the macro-concept Kin helped to discover 42 conceptual features. The analysis of other representatives of the studied macro-concept revealed additional five conceptual signs.

Conclusions. Thus, the evolution of the basic part of the structure of macro-concept Kin represents its step-by-step development: from 23 motivating, 43 conceptual signs to the end of the 19th century and 47 conceptual signs of the 20th - 21st centuries. Symbolic signifier 'fate', found among the motivating ones, was not found in the dictionaries of the modern period, however the stable combinations in the dictionaries of various types from the 20th - 21st centuries indicate its preserved relevance.

Practical significance. The prospect of further study of the proposed topic could be the definition of figurative features of the studied macro-concept, its symbolic features, conditioned by the mythology of the Russian people.

Keywords: macro-concept; conceptual features; structure of macro-concept; language picture of the world; linguoculturology

For citation: Pimenova M.V. Structural changes of the «Genus» macroconcept in Russian linguoculture // Pedagogy: History, prospects. 2022. Vol. 5.No. 5. P. 113-127 (In-Russ.).

DOI: 10.17748/2686–9969–2022–5-5-113-127

Введение.

Исследование макроконцепта «*Род*» происходит с конкретной целью – определение базовых признаков, формирующих фундамент структуры макроконцепта Род. В этом заключается актуальность проводимого анализа. Научная новизна состоит в первом опыте сопоставления выявленных на предыдущих этапах мотивирующих и понятийных признаков макроконцепта «*Род*» до конца XIX в., а также выявления понятийных признаков, появившихся в его структуре в период XX – XXI вв. Рабочий термин исследования – макроконцепт. «Под макроконцептом понимается сложное ментальное образование, связанное с концептами, входящими в его структуру, родо-видовыми отношениями» [9, с. 32].

Методы исследования.

Для определения признаков, входящих в структуру макроконцепта *Род*, используется набор методов: концептуальный, интерпретативный, метод компонентного анализа словарных дефиниций основного репрезентанта макроконцепта. Источником языкового материала послужили десять словарей русского языка: восемь толковых, один словарь русских народных говоров и один словарь говоров уральских казаков.

Литературный обзор.

В лингвистике отмечены только три статьи, предметом изучения которых выступает концепт *Род*: первая посвящена анализу образных признаков концепта *Род* в русской лингвокультуре [12, с. 82–91], во второй сопоставляются концепты *Род* и *родовая организация* [11, с. 230–242], в третьей – изучаются символические мотивирующие признаки макроконцепта *Род* [10, с. 37–44]. Есть две статьи, исследующие сопряженные с *Родом* концепты. З.У. Багишаева описала башкирский концепт *тыуган ил* «Родина» в творчестве М. Карима [2, с. 176–180]. В.В. Колесов подробно остановился на вопросе взаимосвязанных русских концептах *природа*, *Родина*, *народ* [4, с. 12–23]. Русский макроконцепт *Род* впервые становится объектом исследования в аспекте изучения мифологосимволических признаков.

Результаты и обсуждение.

Поставленные задачи последовательно решаются в данной статье. На первом этапе сравниваются выявленные мотивирующие и понятийные признаки макроконцепта *Род* в XI – XIX вв. Для наглядности полученные результаты приводятся в виде таблицы 1.

Таблица 1. Эволюция когнитивных признаков в структуре макроконцепта *Род*

№№	Мотивирующие Признаки	Понятийные признаки
1.	-	‘вид/ вещество/ форма существования’
2.	-	‘возраст’
3.	-	‘время как смена поколений/век/ период’
4.	-	‘(всякое) живое существо’
5.	-	‘в течение всей предшествующей жизни’
6.	-	‘геена/ ад’ (род огненный)
7.	-	‘живьем’ (родомь)
8.	-	‘(каждый) человек’
9.	-	‘кто рожден женщинами’
10.	‘народ’	‘родовая группа, значительно превышающая этно-социальную единицу в XVII – XVIII вв.’
11.	‘племя/ народ’	‘соплеменники’

12.	-	‘поколение/ из рода в «Род» «на вечные времена»’
13.	-	‘поколение/ отрезок времени от рождения до первого потомка – приблизительная единица счета времени (библ.)’
14.	-	‘потомство/ дети’
15.	‘происхождение’	‘происхождение’
16.	-	‘природа/ естество’
17.	-	‘от рождения’
18.	‘рождение’	‘рождение’
19.	‘семья/ родня/ родственники’	‘родичи/ родственник/ родня’
20.	‘род/ поколение’	‘потомок’
21.	‘род/ совокупность поколений, происходящих от одного родоначальника’	‘совокупность людей разных поколений, ведущих своей происхождение от общего предка’
22.	-	‘роды’
23.	-	‘разновидность/ вид’
24.	‘Родина’	‘Родина’
25.	‘соплеменник/ земляк’	‘национальная/ племенная/ территориальная принадлежность’
26.	‘совокупность людей с общими отличительными чертами’	‘группа/ категория живых существ/ людей, объединенных по общему признаку’
27.	‘род/ порода’	‘семейство/ порода’
28.	‘род/ совокупность предметов с общими главными качествами’	‘класс предметов, в состав которого входят другие классы предметов, являющиеся его видами’ ¹
29.	‘природное свойство’	‘природные свойства’
30.	‘род (грамматический термин)’	‘грамматический род’
31.	-	‘телосложение’
32.	-	‘тот, кто произошел от кого’
33.	-	‘тот, кто родился’
34.	‘урожай’	‘(обильное) воспроизводство/ урожай’
35.	‘судьба’	‘судьба/ предопределение’
36.	‘название божества древних славян’	‘божество древних славян, с которых связывали рождение и судьбу человека’
37.	‘разбор’	‘разбор’
38.	‘плодородие’	‘плодоношение’
39.	‘расти’	‘расти’
40.	‘разрастаться’	‘разрастаться’
41.	‘подниматься’	‘подниматься’
42.	‘прямо стоящий/ поднявшийся’	‘прямо стоящий/ поднявшийся’
43.	-	‘время рождения’

Как видно из таблицы 1, количество мотивирующих (23 признака) в структуре макроконцепта *Род* возросло вдвое до 43 понятийных признаков. Восемь мотивирующих признаков сохранились в неизменном виде: 'происхождение', 'рождение', 'Родина', 'разбор', 'расти', 'разрастаться', 'подниматься', 'прямо стоящий/ поднявшийся'. Другая часть мотивирующих признаков трансформировалась. Видоизменился мотивирующий признак 'природное свойство', ставший понятийным признаком 'природные свойства'.

Определение набора понятийных признаков периода XX – XXI вв. происходит на основе изучения словарных дефиниций основного репрезентанта изучаемого макроконцепта Род. Анализ десяти словарей приводит к следующим результатам. В использованных словарях слово «*Род*» определяется следующим образом:

1. 'Основная организация первобытно-общинного строя, члены которой объединены кровным родством, коллективным производством и потреблением' [16, с. 1370]. 'Основная производительная ячейка первобытного общества – группа людей, происходящих от одного общего предка, связанных узами кровного родства' [17, с. 722]. 'Основная общественная организация в первобытном обществе, представляющая собою союз больших семей, находящихся в родственных отношениях и ведущих общее хозяйство (этнол.)' [18, с. 600]. 'Основная общность людей первобытного общества, представляющая союз больших семей, находящихся в родственных отношениях' [6, с. 1125]. '*Родом* называют ряд поколений людей, которые происходят от одного предка и наследуют какое-либо социальное происхождение, национальность и т. п.' [3, с. 1141]. 'Основная общественная организация первобытнообщинного строя, объединённая кровным родством' [8]. Как видим, первое определение передает общий смысл слова *род*, но понятийные признаки по своему количеству достаточно разнятся в этих определениях. Этот признак актуализируется посредством устойчивых сочетаний: *Продолжатель рода* (высок.; наследник) [6, с. 1125]; Если о каком-либо свойстве характера, черте личности говорят, что *это у кого-либо в роду*, то это означает, что они свойственны многим людям из одной семьи [3, с. 1142]. *Клясться родом и плодом* Клясться именем всех своих родных [15, с. 130; т. XIII, с. 335]. *Ни роду, ни плоду* Нет никаких родственников [14, с. 144]. *Чьих родов, чьих плодов?* Кто Ваши родители? В сочетании слов *род* и *плод* указывает на происхождение, принадлежность к роду, семье [14, с. 144].

2. 'Ряд поколений, происходящих от одного предка' [16, с. 1370; 17, с. 723]. 'Ряд поколений, происходящих от одного предка (книжн.)' [18, с. 600]. 'Последовательный ряд поколений, происходящих от одного предка' [6, с. 1125]. 'Ряд поколений, происходящих от одного предка, а также вообще поколение' [8]. 'Ряд поколений, происходящих от одного предка и наследующих социальное происхождение, национальность и т.п.' [1].

3. 'О принадлежности по рождению к какой-либо определенной социальной группе, сословию' [16, с. 1370]. 'Разг. Принадлежность по рождению к какой-л определенной социальной группе, национальности или месту, происхождение' [17, с. 723].

4. 'О принадлежности к национальности и месту рождения' [16, с. 1371],

5. 'Родственники; семья' [16, с. 1371]. 'разг. Родственники, члены одной семьи' [6, с. 1125]. 'семья' [7, с. 541]. Данный признак является видоизменением понятийного признака, обнаруженного на предыдущем периоде 'кровные родственники'. Этот признак объективируется в виде устойчивых сочетаний. *Ни роду, ни племени*. Ни родных, ни родственников [16, с. 1371; 17, с. 723; 18, с. 601]. *Ни роду, ни племени у кого* (разг.; о человеке, не имеющем ни родных, ни близких) [6, с. 1125]. Этот признак выражается через особое слово: *Родач* Родственник [15, с. 131].

6. 'Вид, тип чего-либо' [16, с. 1371]. Это признак выражается сочетанием: *Кто-, что-либо какого-либо рода* [16, с. 1372].

7. 'То, что представляет видоизменение какого-либо типа, явления; разновидность' [16, с. 1371]. 'Разновидность, сорт, тип чего-л.' [17, с. 723]. '*Родом* называют устойчивую разновидность чего-либо' [3, с. 1141]. 'Разновидность чего-н., обладающая каким-н. качеством, свойством' [8]. Этот признак объективируется в сочетаниях: *Кто-, что-либо всякого рода, разног о рода*. Различный, всевозможный [16, с. 1372]; *В этом, таком роде*. Приблизительно, примерно такой (такая, такое) или приблизительно, примерно так [16, с. 1372]. *В этом (или таком) роде* – приблизительно, примерно такой (такая, такое) или приблизительно, примерно так [17, с. 723], *В этом (таком) роде* (разг.) – приблизительно такой (такая, такое) или приблизительно так [18, с. 601]. Выражение *что-то в этом роде* употребляется в том случае, если речь идёт о ком-либо, чём-либо неопределённом, подобном чему-либо или похожем на кого-либо' [3, с. 1142]. *В этом (таком) роде* (разг.) приблизительно такой, приблизительно так [8].

8. 'Подобие, нечто сходное с кем-, чем-либо' [16, с. 1371]. Актуализация этого признака происходит в сочетании: *Кто-, что-либо такого рода*. Такой (такая, такое), подобный такому [16, с. 1372].

9. 'Способ, образ, направление (действия, деятельности)' [16, с. 1373]. 'Способ, образ, характер действия, деятельности и т.п.' [17, с. 723]. 'Способ, образ, направление (деятельности)' [18, с. 601]. Актуализация этого признака возможна через сочетания: *Род занятий* (офиц.) постоянное занятие, вид деятельности [Ожегов: интернет-ресурс]. *Таким родом*. Таким образом, способом [16, с. 1372]; *Таким родом* «таким образом» [7, с. 541].

10. 'Устар. Жанр, стиль' [16, с. 1373; 18, с. 601]. 'Устар. Жанр, стиль, манера' [17, с. 723;].

11. 'В логике и философии – каждый класс предметов, в состав которого входят другие класс' [16, с. 1373]. 'Лог. Понятие, включающее в себя ряд менее общих понятий, представляющих собой видовые понятия' [17, с. 723]. 'В логике:

категория понятий, включающих в себя ряд частных понятий с общими, объединяющими их признаками' [18, с. 601]. 'Если кто-либо, что-либо своего рода, в своём роде кто-либо, что-либо, то это означает, что этот человек, предмет по некоторым признакам может быть отнесен к определённой категории' [3, с. 1142].

12. 'В биологии – группа животных или растительных организмов, объединяющая близкие виды' [16, с. 1373]. 'Биол. Группа животных или растительных организмов, объединяющая близкие виды' [17, с. 723;].

13. 'В лингвистике – грамматическая категория в некоторых языках, характеризующая каждое имя существительное как относящееся к одному из трех классов – мужскому, женскому или среднему (напр., в русском языке) или к одному из двух классов – мужскому или женскому (напр., во французском языке)' [16, с. 1374; 6, с. 1125]. 'Лингв. Грамматическая категория в некоторых языках, характеризующая каждое имя существительное как относящееся к одному из трех классов – мужскому, женскому или среднему (например, в русском языке) – или к одному из двух классов – мужскому или женскому (например, во французском языке)' [17, с. 723]. 'Грамматическая категория, создаваемая наличием в языке различий форм в словах, согласуемых с существительными – таких различий, которые исторически восходят к различиям пола (грам.). В русском языке имеются существительные мужского, женского и среднего рода. Прилагательные в русском языке изменяют свои окончания по родам, или, иначе, имеют форму рода' [18, с. 601]. '*Родом* называется грамматическая категория в некоторых языках, которая отражает условное разделение частей речи (мужской, женский и средний род)' [3, с. 1141]. 'грамматике: 1) грамматическая категория класс имен (в 6 знач.), характеризующийся определёнными падежными окончаниями, особенностями согласования и способный (в части слов, называющих одушевлённые предметы) обозначать отнесённость к мужскому или женскому полу. Имена существительные мужского, женского и среднего рода; 2) категория глаголов в формах единственного числа прошедшего времени и сослагательного наклонения, выражающая отнесённость действия к имени (в 6 знач.) одного из трёх родов, либо к лицу мужского или женского пола' [8].

14. 'Устар. и обл. Обильный урожай' [16, с. 1374; 18, с. 601]

15. 'Поколение' [17, с. 723; 18, с. 600], Этот признак реализуется в устойчивых сочетаниях. *Из рода в род* (устар.) в род и род (в роды и роды). Из поколения в поколение, по наследству от родителей к детям [16, с. 1370; 6, с. 1125]. 'Если что-либо происходит *из рода в род*, то это означает, что какое-либо явление имеет место в течение жизни многих поколений' [3, с. 1142].

16. 'Плодородие' (мотив.) [16, с. 1370; 18, с. 601]. «Словарь уральских казаков» указывает на слово: *Родивый* «плодородный» [7, с. 541], актуализирующий этот понятийный признак.

17. 'в знач. нареч. *родом*. По своему происхождению' [17, с. 723; 20; 21]. 'Рóдом, в зн. нареч. По своему происхождению' [6, с. 1125]. 'Если кто-либо *ро-*

дом откуда-либо, то это означает, что этот человек родился и вырос в какой-либо местности' [3, с. 1142].

18. 'Группа, разряд предметов, явлений, понятий и т.п., объединенных общими существенными признаками' [17, с. 723], 'В научных классификациях – группа, которая объединяет несколько близких видов, обладающих общими признаками' [18, с. 600-601]. 'В систематике: группа, объединяющая близкие виды' [6, с. 1125; 8]. Обьективация этого признака происходит в двух сочетаниях: Выражение *и далее в том же роде* употребляется в том случае, если кто-либо, рассказывая о чём-либо, обобщает какую-либо информацию [3, с. 1142]; *Род войск, род оружия*. Войска, части и соединения которых имеют одинаковое основное вооружение и одинаковое боевое назначение [16, с. 1372]. Род оружия (или войск) – вид войск, определяемый характером вооружения и назначением (пехота, артиллерия, авиация и пр.) [17, с. 723]. *Род оружия или род войск* (воен.) – военная специальность [18, с. 601]. Род войск (войсковые формирования, имеющие свойственные только им оружие и военную технику) [6, с. 1125]. 'Род войск – это войсковые формирования, которые имеют свойственные только им оружие и военную технику' [3, с. 1142]. *Род войск* (воинские формирования, имеющие свойственные только им оружие и военную технику) [8].

19. 'Сорт, разновидность, обладающая каким-нибудь качеством или свойством' [18, с. 601]. 'Разновидность, сорт, тип чего-л.' [6, с. 1125]. Реализация этого признака происходит через сочетание:

20. Нечто, некто вроде кого-, чего-л.; подобие кого-, чего-л.' [6, с. 1125]. 'Нечто (некто) вроде кого-чего-н., подобие кого-чего-н.' [8]. Этот понятийный признак актуализируется через устойчивое сочетание: *В каком-либо роде* [16, с. 1372].

21. 'Если кто-либо, что-либо является *единственным в своём роде*, то это означает, что кто-либо, что-либо является уникальным, не имеет аналогов и т. д.' [Дмитриев 2003, с. 1142]. Этот признак реализуется посредством сочетания: *Своего рода*. Своеобразный, в известной степени [16, с. 1372; 18, с. 601]. *Своего рода* — в известной степени, с какой-л точки зрения [6, с. 1125; 17, с. 723]. *Своего рода* своеобразный, как бы [8].

22. 'Единица длины в английской системе мер, равная 5,5 ярдам или 5,029 м; то же, что *перч, поль*' [5].

23. 'Рождение' [7, с. 541]. Этот признак выявлен в сочетании: *От роду* (см. тж. *отроду*). От рождения [16, с. 1374; 18, с. 601]. *От роду* – от рождения [17, с. 723]. *От роду* в зн. нареч. Разг. От рождения [6, с. 1125]. '*От роду* (разг.) о возрасте: считая с рождения' [8].

24. 'Происхождение' [7, с. 541]. Этот признак актуализируется несколькими устойчивыми сочетаниями. *Кто-либо без роду и племени* (*без роду, без племени; без роду-племени*). О ком-либо одиноком, неизвестного происхождения. Будучи без роду и племени, круглый сирота [16, с. 1371]. *Без роду и племени* или *без роду, без племени* – неизвестного происхождения, без родственных свя-

зей [17, с. 723; 18, с. 601]. *Без роду без племени* (разг.; о человеке неизвестного происхождения) [6, с. 1125]. 'Если кто-либо *без роду без племени*, то это означает, что этот человек не имеет информации о своих предках' [3, с. 1142].

25. '(с отрицанием: *от роду ни/ не*) никогда' [16, с. 1370].

26. 'Племя' [7, с. 541].

27. 'перен. Вера' [7, с. 541]. 'Религия, вера' [15, с. 542].

28. 'Место рождения, Родина' [15, с. 542].

29. 'Время созревания овощей, плодов' [15, с. 542].

Словари современного периода помогают найти понятийные признаки не через определения основного репрезентанта макроконцепта *Род*. В словарях обнаружены устойчивые сочетания с основным репрезентантом изучаемого макроконцепта, в которых объективируются понятийные признаки, «пропущенные» словарями.

30. 'судьба'. Этот мотивирующий признак в словарях современного периода не найден. Однако он сохранил свою актуальность и встречается в устойчивом сочетании: *На роду написано*. Суждено, предопределено [16, с. 381; 17, с. 723]. *На роду написано кому-л. что-л.* (разг.; такая судьба, так предопределено) [6, с. 1125]. 'Если кому-либо *на роду написано* что-либо, то это означает, что этот человек по предопределению должен что-либо испытать, не может не совершить чего-либо' [3, с. 1142]. '*На роду написано кому что* или с неопред. (разг.) такая судьба, так предопределено' [8].

31. 'примерно'. Этот признак найден посредством сочетания: *В некотором роде*. В известной степени, несколько [16, с. 1372; 18, с. 601]. *В некотором роде* – в некоторой степени, несколько [17, с. 723]. В некотором роде, в зн. нареч. В некоторой степени, несколько (обычно при желании скрыть истинное положение вещей) [6, с. 1125]. Фраза *в некотором роде* употребляется в том случае, если кто-либо отвечает на чей-либо вопрос уклончиво, не хочет показывать истинного положения вещей [3, с. 1142]. В некотором роде (разг.) до известной степени, отчасти [8].

32. 'мнение/ точка зрения'. Этот признак выявлен через сочетание: *В своем роде*. С известной точки зрения, в том или ином отношении [16, с. 1372]. *В своем роде* – с известной точки зрения [17, с. 723; 6, с. 1125; 18, с. 601]. *В своём роде* 1) с известной точки зрения. Он в своём роде талантлив; 2) своеобразен [8].

33. 'такой'. Данный признак объективируется в сочетании: *Такого рода* (разг.) такой [8]. *Такого рода* – такой (такая, такое) [17, с. 723; 18, с. 601].

34. 'люди/ человечество'. Этот признак обнаружен в сочетании: *Род людской, род человеческий*. Люди, человечество [16, с. 1374; 17, с. 723]. *Род людской* (или *человеческий*) – люди [18, с. 601]. *Род людской, человеческий* (о всех людях, всём человечестве) [6, с. 1125]. '*Родом людским, человеческим* называют всех людей' [3, с. 1142]. '*Род людской* (устар. и ирон.) люди, человечество' [8].

35. ‘мужчины/ женщины’. На этот понятийный признак указывает сочетание: *Мужской род; женский род*. Мужчины; женщины [16, с. 1374]. *Женский род* – женщины. *Мужской род* и (устар.) *мужеский род* – мужчины [17, с. 723]. *Женский род* (разг.; о всех женщинах). *Мужской род* (разг.; о всех мужчинах) [6, с. 1125].

36. ‘издавна/ с давних пор’. Этот признак определяется через сочетания: *От рода* «с давних пор, всё время» [7, с. 541]; *От роду родов* «с давних пор, никогда ещё» [7, с. 541].

37. ‘наследство/ наследственная черта’. Этот признак реализуется в сочетаниях: *Это у нас в роду* (разг.; передаётся по наследству) [6, с. 1125]; *Не дурак, а родом так* (прост.шутл.) погов. о дураке [8].

38. ‘всякий/ разный’. На этот признак указывает сочетание: *Всякого (разного) рода* всякие, разные [8].

39. ‘год’. Этот понятийный признак помогло отыскать сочетание: *Годом да родом* год [7, с. 541].

40. ‘никогда’. Этот признак помогло отыскать сочетание: *От родов рода* Никогда [15, с. 130].

41. ‘мать’. Этот признак актуализируется словом: *Родима* «мать» [7, с. 541], корень которого общий с *род*.

42. ‘неизвестно’. Этот понятийный признак реализуется в сочетании: *Каким-то родом* Каким-то образом, неизвестно как [15, с. 542].

В «Словаре русских народных говоров» был найден еще один репрезентант изучаемого макроконцепта: *Рóда*. Анализ значений этого слова и устойчивых сочетаний с ним позволил подтвердить уже выявленные понятийные признаки (*Рóда* Вид, образ [15, с. 131].) и обнаружить дополнительные понятийные признаки макроконцепта *Род*.

43. ‘родня/ близкие’: *Рóда* Родня, близкие [15, с. 131]. *Кто-л. кому-л рóда* [15, с. 131].

44. ‘порода’: *Пойти в батькину рóду* [15, с. 131].

45. ‘привидение/ призрак’: *Рóда* Привидение, призрак [15, с. 131].

46. ‘остров (на болоте)’: *Рóда* Низкий остров на болоте, поросший нестревым лесом [15, с. 131].

В «Словаре русских народных говоров» приводится еще одно однокоренное слово, посредством которого реализуется дополнительный понятийный признак:

47. ‘родная/ желанная/ любимая девушка’: *Родадуха* Ласк. Родная, желанная, любимая девушка [15, с. 131].

Заключение.

Анализ основного репрезентанта макроконцепта *Род* в соответствующих словарных статьях позволил отыскать 43 понятийных признака. Изучение дополнительных репрезентантов помогло найти еще пять понятийных признаков.

Общее количество понятийных признаков в структуре макроконцепта *Род* составило 47 единиц. Таким образом, эволюция базовой части структуры макроконцепта *Род* представляет собой поэтапное его развитие: от 23 мотивирующих, 42 понятийных признаков до конца XIX в. и 47 понятийных признаков периода XX – XXI вв. Мотивирующий признак ‘название божества древних славян’ в словарях современного периода не обнаружен. Причина этому – смена религии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабенко Л.Г. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. 864 с. (Фундаментальные словари). [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/noun/fc/slovar-208-4.htm#zag-8718> (дата обращения: 06.06.2022).
2. Багишаева З.У. Концепт “Тыуған ил” («Родина») в башкирской языковой картине мира (на примере творчества М. Карима) // Вестник Башкирского университета. – 2016. – Т. 21. – №1. – С. 176–180.
3. Дмитриев Д.В. Толковый словарь русского языка. М.: АСТ, Астрель, 2003. 1582 с. С. 1141-1142.
4. Колесов В.В. Концепты «Природа», «Родина», «Народ» в русском языковом сознании // Политическая лингвистика. – 2019. – № 2 (74). – С. 12–23.
5. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. 944 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://herzena.ru/index.php/words/show/14365> (дата обращения: 06.06.2022).
6. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с. С. 1125.
7. Малеча Н.М. Словарь говоров уральских казаков. Т. III (О – Р), 2002. С. 541.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс, 2013. 736 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/27862> (дата обращения: 06.06.2022).
9. Пименова М.В. Концепты внутреннего мира человека (русско-английские соответствия): дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Марина Владимировна Пименова. СПб, 2001. 497 с.
10. Пименова М.В. Особенности структуры символического макроконцепта *РОД* // Вестник Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова. 2021. № 2. Серия Филология. С. 37-44.
11. Попов В.А. Концепты «Род» и «родовая организация»: опыт переосмысления дефиниций // Сибирские исторические исследования. – 2020. – № 3. – С. 230–242.

12. Сошникова В.А. Концепт “род” как часть русской языковой картины мира // Фундаментальная и прикладная наука: проблемно-ориентированные, комплексные и междисциплинарные исследования: сборник научных трудов по материалам I Международного междисциплинарного форума. – М.: НОО Профессиональная наука, 2018. – С. 82–91.
13. Словарь русских народных говоров. Ленинград: Наука, 1977. Т. XIII (Калун – Кобза). 358 с. С. 335.
14. Словарь русских народных говоров. СПб.: Наука, 1992. Т. XXVII (Печенки – Подельвать). 400 с. С. 144.
15. Словарь русских народных говоров. СПб.: Наука, 2001. Т. XXXV (Реветь – Рящик). 360 с. С. 130-131.
16. Словарь русского литературного языка: в 17 т. М.: Русский язык, 1981. Т. XII. С. 1371-1374. (БАС).
17. Словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1971. Т. III. С. 722-723. (МАС).
18. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2013. 800 с. С. 600-601.

REFERENCES

1. Babenko L.G. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih sushchestvitel'nyh: Ideograficheskoe opisanie. Sinonimy. Antonimy [Big explanatory dictionary of Russian nouns: Ideographic description. Synonyms. Antonyms]. Moscow, 2005. 864 p. (Fundamental dictionaries). URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/noun/fc/slovar-208-4.htm#zag-8718> (date of access: 06.06.2022).
2. Bagishaeva Z.U. Koncept “Tyuґan il” («Rodina») v bashkirskoj yazykovoj kartine mira (na primere tvorchestva M. Karima) [The concept “Tyugan il” (“Motherland”) in the Bashkir language picture of the world (on the example of M. Karim’s work)]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University]. 2016, Vol. 21, no. 1, pp. 176–180.
3. Dmitriev D.V. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, 2003, pp. 1141-1142.
4. Kolesov V.V. Koncepty «Priroda», «Rodina», «Narod» v russkom yazykovom soznanii [Concepts "Nature", "Motherland", "People" in the Russian Linguistic Consciousness]. *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics]. 2019, no. 2 (74), pp. 12–23.
5. Krysin L.P. Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov [Explanatory dictionary of foreign words]. Moscow, 2008, 944 p. URL: <https://herzena.ru/index.php/words/show/14365> (date of access: 06.06.2022).

6. Kuznetsov S.A. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Great Dictionary of Russian language]. St. Petersburg, 2000, pp. 1125.
7. Malecha N.M. Slovar' govorov ural'skih kazakov [Dictionary of dialects of the Ural Cossacks]. 2002, Vol. III, pp. 541.
8. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, 2013, 736 p. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/27862> (date of access: 06/06/2022).
9. Pimenova M.V. Koncepty vnutrennego mira cheloveka (russko-anglijskie sootvetstviya): dis. [Concepts of the inner world of a person (Russian-English correspondences): thesis]. St. Petersburg, 2001, 497 p.
10. Pimenova M.V. Osobennosti struktury simvolicheskogo makrokoncepta ROD [Features of the structure of the symbolic macro-concept ROD]. *Vestnik Kokshetauskogo universiteta im. Sh. Ualikhanova* [Bulletin of the Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov]. 2021, no. 2, Series Philology, pp. 37-44.
11. Popov V.A. Koncepty «Rod» i «rodovaya organizaciya»: opyt pereosmysleniya definicij [The concepts of "Clan" and "clan organization": the experience of rethinking the definitions]. *Sibirskie istoricheskie issledovaniya* [Siberian Historical Research]. 2020, no. 3, pp. 230–242.
12. Soshnikova V.A. Koncept “rod” kak chast' russkoj yazykovoj kartiny mira [The concept of “genus” as part of the Russian language picture of the world]. *Fundamental'naya i prikladnaya nauka: problemno-orientirovannye, kompleksnye i mezhdisciplinarnye issledovaniya: sbornik nauchnyh trudov po materialam I Mezhdunarodnogo mezhdisciplinarnogo foruma* [Fundamental and applied science: problem-oriented, complex and interdisciplinary research: a collection of scientific papers based on the materials of the I International Interdisciplinary Forum]. Moscow, 2018, pp. 82–91.
13. Slovar' russkih narodnyh govorov [Dictionary of Russian folk dialects]. Leningrad, 1977, Vol. XIII, pp. 335.
14. Slovar' russkih narodnyh govorov [Dictionary of Russian folk dialects]. St. Petersburg, 1992, Vol. XXVII, pp. 144.
15. Slovar' russkih narodnyh govorov [Dictionary of Russian folk dialects]. St. Petersburg, 2001, Vol. XXXV, pp. 130-131.
16. Slovar' russkogo literaturnogo yazyka [Dictionary of the Russian literary language]. Moscow, 1981, Vol. XII, pp. 1371-1374.
17. Slovar' russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language]. Moscow, 1971, Vol. III, pp. 722-723.
18. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka [Explanatory dictionary of the modern Russian language]. Moscow, 2013, pp. 600-601.

Информация об авторе: Пименова Марина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, Ректор АНО ВО «Международного гуманитарного университета им. П.П. Семенова – Тян-Шанского»,
г. Санкт-Петербург, Россия.

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

e-mail: MVPimenova@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Marina V. Pimenova, Doctor of Philology, Professor, Rector of the ANO VO "International Humanitarian University named after P.P. Semenov – Tyan-Shansky",
St. Petersburg, Russia.

e-mail: MVPimenova@yandex.ru

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 18.09.2022

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 22.10.2022

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.10.2022

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов / The author declares no conflict of interests

Руководство для авторов

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

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

Плата за публикации

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

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

В стоимость публикации входит:

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

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

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

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

Требования к оформлению авторских материалов:

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

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

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

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

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

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

Требования к аннотации на русском языке

Аннотация должна давать четкое представление о содержании статьи.

Структура аннотации:

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

Требования к аннотациям на английском языке

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

Abstract paragraphing:

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

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

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

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

Текст самой статьи

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

Структура статьи

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

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

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

Таблицы и иллюстрации

Заголовки графиков должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения

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

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

Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия.

Библиографические ссылки на русском языке (пристатейные списки литературы)

Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются.

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с GOST-R-7.0.7_2021-1_ «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

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

Самоцитирования в списке литературы не должны превышать 10%.

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

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

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

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

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

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

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

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

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

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

авторы (транслитерация),
название статьи в транслитерированном варианте
перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках [***]
название источника (транслитерация),
выходные данные с обозначениями на английском языке, либо только цифровые,
язык оригинала, необходимо указать язык, на котором написан полный текст рукописи. В случае, когда автор публикует статью на двух языках, необходимо указать двойную индексацию по языку (например, [ru; en] ; (in Russian); (in English) (in Italy) (in Arabic) ит д.

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

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

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

Примеры ссылок на публикации в материалах конференций:

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

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

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

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

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

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

Контрольный список подготовки статьи к отправке

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

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

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

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

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

Условия передачи авторских прав

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

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

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

Заявление о конфиденциальности

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

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

Электронный научный рецензируемый журнал

**Педагогика: история, перспективы
2022. Том. 5. № 5 (сентябрь - октябрь)**

Дата выхода в свет 29.10. 2022

Стр. 133