

*sравnenii s nastavnichestvom v drugikh professional'nykh sferakh]* / N. B. Radostina // Strategic directions of education development in the Orenburg region: Scientific and practical conference with international participation, Orenburg, September 29, 2017. – Orenburg: Orenburg State University, 2017. – PP. 591-595.

10. Slastenin V.A. et al. Pedagogy [*Pedagogika*] / Textbook / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov; Edited by V.A. Slastenin. – M.: Publishing Center «Academy», 2002. – 576 p.

11. Ushinsky K.D. Selected works. Book 1. Problems of pedagogy [*Izbrannyetrudy. Kniga 1. Problemy pedagogiki*]/ K.D. Ushinsky. – M.: Bustard, 2005. – 638 p.

12. Shkerin A.V. Mentoring as a tool of self-learning organization [*Nastavnichestvo kak instrument samoobuchayushcheysya organizatsii*] // Bulletin of Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2018. №. 2 (50). - PP. 109-114.

13. <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003>

14. [https://elsu.ru/news\\_maem/14053-modeli-nastavnichestva-ot-eleckoj-proizvodnoj.html](https://elsu.ru/news_maem/14053-modeli-nastavnichestva-ot-eleckoj-proizvodnoj.html)

УДК 372.881.161.1

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В РАБОТАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ**

**Н.Н. Кузнецова**

*Аннотация.* В статье автор рассматривает подходы отечественных авторов к проблемам формирования лингвистической компетенции у обучающихся средней школы. Актуальность темы исследования заключается в том, что в контексте модернизации образования, которое должно соответствовать требованиям современного общества, возрастает значимость специалиста, владеющего определенными компетенциями, в числе которых одной из важнейших является лингвистическая. Языковая компетенция иногда используется как идеализированное понятие, которое каким-то образом воплощает коллективное знание речевого сообщества в лице идеального говорящего - слушающего. Врожденная компетенция сама по себе является вопросом степени применимости. Следовательно, требуются объективные критерии, по которым можно оценить владение человеком языком по общему стандарту. Это предполагает понятие лингвистической компетенции. Целью исследования выступает обобщение подходов к понятию и сущности лингвистической компетенции, а также выявление особенностей формирования лингвистической компетенции у обучающихся средней школы. В ходе исследования автором производится теоретический анализ, сопоставляются и сравниваются различные подходы к формированию лингвистической компетенции у обучающихся средней школы. Были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы по данному направлению; обобщение передового педагогического опыта. В результате исследования автор приходит к выводу, что когда школьник накапливает

достаточно знаний о системе изучаемого языка, практически эту систему использует в своей жизни, то можно говорить, что лингвистическая компетенция у школьника сформировалась.

**Ключевые слова:** лингвистика, компетенция, лингвистическая компетенция, формирование лингвистической компетенции.

## THE PROBLEM OF FORMING LINGUISTIC COMPETENCE IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE WORKS OF DOMESTIC TEACHERS

N. Kuznetsova

**Abstract.** *In the article, the author examines the approaches of Russian authors to the problems of the formation of linguistic competence in secondary school students. The relevance of the research topic lies in the fact that in the context of the modernization of education, which must meet the requirements of modern society, the importance of a specialist with certain competencies increases, among which one of the most important is linguistic. Language competence is sometimes used as an idealized concept that somehow embodies the collective knowledge of the speech community in the person of the ideal speaker-listener. Innate competence itself is a matter of degree of applicability. Therefore, objective criteria are required by which a person's language proficiency can be assessed according to a common standard. This implies the concept of linguistic competence. The aim of the study is to generalize approaches to the concept and essence of linguistic competence, as well as to identify the features of the formation of linguistic competence in high school students directly. In the course of the research, the author makes a theoretical analysis, compares and compares various approaches to the formation of linguistic competence in secondary school students. The following methods were used: analysis of scientific and methodological literature in this area; generalization of advanced pedagogical experience.*

**Keywords:** *linguistics, competence, linguistic competence, formation of linguistic competence.*

Основная цель лингвистики состоит в расширении наших знаний и понимании мира. Поскольку язык универсален и лежит в основе всех взаимодействий человека, знания, полученные в лингвистике, имеют множество практических применений.

В психологии и педагогике проводится различие между личностными и профессиональными компетенциями. Поскольку речь идет о языковой компетенции, можно сказать, что с общей точки зрения языковая компетенция человека является, прежде всего, частью его личности. С другой стороны, это, безусловно, одна из тех личных компетенций, которые актуальны для жизни. Как следствие, языковая компетенция является одним из центральных понятий в прикладной лингвистике, и там она всегда истолковывалась таким образом, чтобы быть применимой к жизни.

Федеральный компонент государственного стандарта среднего и основного общего образования [9] предполагает формирование лингвистической компетенции как инструментария для будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Термин «компетенция» был введен Ноамом Хомским [10], который использует его в основном для характеристики тех вопросов, которые должным образом относятся к грамматике, в то время как другие вопросы, касающиеся речевого поведения, относят к производительности. В отечественной педагогике исследование вопросов компетенции вообще и языковой (лингвистической) компетенции в частности продолжилось только в 60-х годах 20 века.

Лингвистика — это не только изучение языка, но и изучение эволюции и исторического контекста развития языка, речи и памяти. Она включает в себя структуру и значение речи и письменных языков, а также понимание контекста, в котором используются определенные слова [1].

В своем исследовании В.Н. Базылев отмечает, что при обучении русскому языку лингвистика важна для учителя, поскольку предоставление исторического контекста происхождения слов может помочь учащимся лучше понять язык. Это особенно важно, когда дело доходит до понимания различий между разговорной речью, формальной речью и абстрактными правилами употребления слов в разных культурах, фактически может пересекаться с региональными диалектами в одной и той же стране [2].

Н.Г. Кизрина и Ю.О. Дементьева пишут, что, когда учитель дает инструкции по письму и сочинению, понимание лингвистики важно для того, чтобы помочь учащимся составить материал, который будет иметь ожидаемый эффект [3].

Современными методистами отмечается, что языковое развитие определяется пятью областями лингвистической компетенции:

1. Фонология или фонетика. Оба этих термина относятся к изучению скорости звуков и способов их воспроизведения. В основе фонологии или фонетики лежат фонемы, которые представляют собой мельчайшие звуковые единицы (согласные и гласные), используемые в качестве строительных блоков значения в языке. Фонетика исследует, как звуковые единицы могут быть объединены в слоги или слова.

2. Морфология. В этом подразделе изучаются мельчайшие смысловые единицы в словах, также известные как морфемы. В зависимости от языка они могут принимать форму изменяемых окончаний глаголов, маркеров существительных во множественном числе или префиксов, меняющих значение основы. Анализ структуры слов, а также отношений между словами является определяющей чертой морфологии. С точки зрения языкового развития, овладение морфологическим пониманием может занять больше времени в зависимости от возраста ребенка или в зависимости от основного языка взрослого, изучающего дополнительный язык.

3. Синтаксис. Переходя от составных частей слов и звуков, синтаксис рассматривает целые слова или выражения из нескольких слов и связанные с ними правила их объединения в предложения или осмысленные высказывания. Синтаксис анализирует грамматику и порядок слов, используемых языковым сообществом.

4. Семантика. В то время как синтаксис рассматривает порядок слов, семантика стремится понять значение слов и фраз, включенных в словарь. В то же время знание семантики слов является важным маркером развития языка. Дети с языковым расстройством могут знать или узнавать множество слов, но им не хватает знаний о значении этих слов или связях с другими словами.

5. Прагматика. Прагматика анализирует контексты, интерпретацию и даже невербальные аспекты языка. Другими словами, прагматика изучает практические

или прагматические аспекты использования языка. Прагматика включает социальное мышление и межличностные взаимодействия в понимание языка. Изучаются неписанные правила и социальные ожидания, связанные со звуками, словами, порядком и значениями слов. В процессе развития языка прагматика может быть особенно трудной для изучения взрослыми, осваивающими язык, или теми, кто не погружен в сообщество изучаемого языка. У детей прагматика может быть выявлена коммуникативных расстройств, нарушающих социальное мышление [4].

Согласно исследованиям отечественных ученых-лингвистов, компетенция относится к знанию носителями языка (идеальными ораторами-слушателями) лингвистической системы (грамматики) их языка [7], в то время как производительность рассматривается как фактическое использование языка. Тем не менее авторами утверждается, что для изучения реальной языковой производительности необходимо учитывать ряд различных факторов, одним из которых является компетенция носителей языка [8]. Целью лингвистической теории выступает объяснение психических процессов, лежащих в основе использования языка, и под этим подразумевается, что изучение лингвистики должно быть связано с компетенцией, а не с производительностью [8].

Лингвистическая компетенция не может рассматриваться как единственная цель изучения языка, поскольку процесс общения выходит за рамки простого умения создавать хорошо структурированные предложения [8].

Термин «лингвистическая компетенция» относится к бессознательному знанию грамматики, которое позволяет говорящему использовать и понимать язык.

Лингвистическая компетенция человека определяется грамматикой или набором правил, которые представляются мысленно и проявляются в понимании приемлемого использования в данной лингвистической идиоме. Таким образом, грамматическая компетенция определяет врожденное знание правил, а не знание элементов или отношений [2].

Анализируя сущность и содержание понятия «лингвистическая компетенция», считаем необходимым отметить, что в выбранном нами возрастном диапазоне (ученики 5 класса) лингвистическая компетенция становится достаточной, чтобы изучать некоторые аспекты эмоционального отклика лингвистическими средствами. Дети в этом возрасте спонтанно описывают музыку эмоционально подходящими словами (существительными, в частности).

Понятие «лингвистическая компетенция» изначально возникло в Проекте федерального базового компонента образования по русскому языку для учеников средних классов школы наравне с коммуникативной компетенцией. Проект предложили В.И. Капинос и Н.М. Шанский [6]. В рамках обучения детей в средней школе самостоятельной компетенцией стала лингвистическая компетенция, цель которой – обучение русскому языку. Данные о русистике, а также рассмотрение в качестве одного из явлений общества системы русскоязычных знаний – все это есть в лингвистической компетенции [6].

Итак, при использовании современной методики формирования лингвистической компетенции нужно одновременно развивать и коммуникативную компетенцию, и лингвистическую, что и прописано в ФГОС для основного и среднего общего образования.

В диссертации Е.В. Тихомировой указано, что лингвистическая компетенция – это безошибочное использование синтаксиса, лексики, морфологии и фонологии, то есть разных форм лингвистики. Автор полагает, что способность правильного восприятия чужих высказываний и выстраивания собственных высказываний с учетом норм языка называется лингвистической компетенцией [8].

В качестве знания языковой системы, правил использования средств языка во время речи расценивают Н.Г. Кизрина и Ю.О. Дементьева лингвистическую компетенцию [3].

С.И. Львова вместе с Е.А. Быстровой в современной лингводидактике рассматривают лингвистическую компетенцию в качестве овладения системой речевых и языковых знаний [5].

Авторы считают, что следующие навыки и учебно-языковые умения влияют на формирование лингвистической компетенции:

- умения классификации. Школьник способен найти основания для того, чтобы явления языка связать с фактами речи или разграничить их, способен группировать по разным признакам дифференциации языковые явления;

- умения опознавания. Школьник способен видеть отличия между разными явлениями, опознает речевую и языковую единицу;

- синтетические умения. Школьник способен формировать единую целостность из разных частей, моделировать и собирать схемы структур речевых единиц;

- умения аналитики. Школьник способен проводить исследования разных явлений языка.

Школьники получают лингвистическое образование во время непрерывного изучения русского языка, когда изучают отдельные разделы русского языка, опираясь на принципы последовательности, научности, перспективы, системности, преемственности. В свою очередь учитель учитывает особенности возраста и психофизиологии учеников.

Относительно новой является лингвистическая компетенция в преподавательской методике. Учителя еще не полностью осознали смысл содержания понятия. Содержательно лингвистическая компетенция представлена в курсе русского языка. Она является целью обучения, и для нее определена самостоятельная компетенция.

Неоднозначность толкования лингвистической компетенции просматривается в методике обучения русскому языку. Следует разграничивать языковую компетенцию и лингвистическую компетенцию, однако часто данные термины взаимозаменяют.

По мнению С.Э.Аль-Алами, результат того, как школьники осознают смысл своего речевого опыта, и называется лингвистической компетенцией. Разные понятия лингвистики усваиваются при получении лингвистической компетенции. Дети осваивают основы науки о русском языке. Учитывая особенности преподавания, дети могут понимать этот термин по-разному [1].

Устройство русского языка, острота ортологических аспектов, изменения русского языка – все эти знания школьники получают во время овладения лингвистической компетенцией. Именно эти сведения становятся основой для развития интереса школьников к предмету, формирования любви к русскому языку и уважительного отношения к нему. Кроме того, нужно сказать, что о представителях

истории, разных исторических фактах русского языка сообщается в лингвистической компетенции [5].

Таким образом, сформированность системы знаний о языке, который изучается в соответствии с его уровнями, называется лингвистической компетенцией. Когда школьник накапливает достаточно знаний о системе изучаемого языка, практически эту систему использует в своей жизни, то можно говорить, что лингвистическая компетенция у школьника сформировалась.

### Список литературы

1. Аль-Алами С.Э. Продвижение коммуникативной компетенции в контексте EFL // Тематическое исследование ОАЭ. *Journal of Language Teaching & Research*. – 2018. – № 5(6). – С. 1245–1255.

2. Базылев В.Н. Новое в российской лингвистике (педагогическая лингвистика, антропоориентированная лингвистика, политическая коммуникативистика, теологическая лингвистика) // *Русский язык в школе*. – 2019. – Т. 80. – № 3. – С. 17–21.

3. Кизрина Н.Г. Дементьева Ю.О. Использование онлайн ресурсов для формирования лингвистической компетенции на английском языке в 5-6 классах // *Лингвистика и методика: междисциплинарный подход: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск, 14–15 марта 2019 года*. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2019. – С. 130–136.

4. Краснощекова Г.А. Лингвистическая компетенция – основа для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции // *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. – № 6. – С. 176-178.

5. Львов М.Р., Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Ипполитова Н.А. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. М. Т. Баранова. – М., 2011. – 368 с.

6. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по русскому языку / [Н.М. Шанский (рук.), М.Т. Баранов, В.И. Капинос и др.]. – М-во образования Рос. Федерации. – М.: Дрофа, 2000. – 76 с.

7. Сааристо Г.Д. Грамматика является сердцем языка: грамматика и ее роль в изучении языка среди студентов финских университетов // *Голоса педагогического развития – расширение, расширение и изучение языков высшего образования*. – 2015. – С. 279-318.

8. Тихомирова Е.В. Контроль владения диалогической формой устного официального общения (фр. яз., неяз. вуз.): дис. ... канд. пед. наук. – М., 1995. – 178 с.

9. Федеральный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 15.12.2022).

10. Хомский Н. Язык и ум. – Кембридж: Издательство Кембриджского университета. – 2006. – №4. – С. 118–121.

### References

1. Al-Alami S.E. (2018) Promotion of communicative competence in the context of EFL [*Prodvizheniye kommunikativnoy kompetentsii v kontekste EFL*] UAE case study. *Journal of Language Teaching & Research*. – No. 5(6). – P. 1245–1255.
2. Bazylev V.N. (2019) New in Russian linguistics (pedagogical linguistics, anthropological linguistics, political communication studies, theological linguistics) [*Novoye v rossiyskoylingvistike (pedagogicheskaya lingvistika, antropooriyentirovannaya lingvistika, politicheskaya kommunikativistika, teologicheskaya lingvistika)*] *Russian language at school*. – T. 80. – №. 3. – P. 17–21.
3. Kizrina N.G. Dementieva Yu.O. (2019) The use of online resources for the formation of linguistic competence in English in grades 5-6 [*Ispol'zovaniye onlayn resursov dlya formirovaniya lingvisticheskoy kompetentsii na angliyskom yazyke v 5-6 klassakh*] *Linguistics and methodology: an interdisciplinary approach: a collection of scientific papers based on the International scientific and practical conference, Saransk, March 14-15, 2019*. – Saransk: Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseyeva, P. 130-136.
4. Krasnoshchekova G.A. (2018) Linguistic competence is the basis for the formation of professionally oriented communicative competence / G. A. Krasnoshchekova [*Lingvisticheskaya kompetentsiya – osnova dlya formirovaniya professional'no oriyentirovannoy kommunikativnoy kompetentsii*] *Modern problems of science and education*. No. 6. – P. 176–178.
5. Lvov M.R., Ladyzhenskaya T.A., Baranov M.T., Ippolitova N.A. (2011) *Methods of teaching the Russian language at school [Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole]: textbook for students. higher ped. textbook institutions / Ed. M. T. Baranova. – Moscow. – 368 p.*
6. Assessment of the quality of training of graduates of the basic school in the Russian language [*Otsenka kachestva podgotovki vypusnikov osnovnoy shkoly po russkomu yazyku*][N.M. Shansky (leader), M.T. Baranov, V.I. Kapinos and others]. – Ministry of Education Ros. Federation. – M.: Bustard, 2000. –76 p.
7. Saaristo G.D. (2015) Grammar is the heart of language: Grammar and its role in language learning among Finnish university students [*Grammatika yavlyayetsya serdtsem yazyka: grammatika i yeye rol' v izuchenii yazyka sredi studentov finskikh universitetov*]. *Voices of pedagogical development – expansion, expansion and study of languages of higher education*. – P. 279-318.
8. Tikhomirova E.V. (1995) Control of ownership of the dialogical form of oral official communication (French, non-linguistic universities) [*Kontrol' vladeniya dialogicheskoy formoy ustnogo ofitsial'nogo obshcheniya (fr.yaz., neyaz. vuz.)*]: dis. ... cand. ped. Sciences / Tikhomirova E.V. – Moscow. – 178 p.
9. Federal educational standard of basic general education [*Federal'nyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*]. [Electronic resource]. – URL: <https://www.consultant.ru/> (date of access: 12/15/2022).
10. Chomsky N. (2006) *Language and mind [Yazyk i um]*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press. – No. 4. – P. 118-121.





### СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФИЛЕЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

**М.А. Козюлина**

**Аннотация.** Платон обозначил взаимосвязь между ответственностью и свободой воли, возлагая на каждое сословие ряд обязанностей. Аристотель раскрыл понятие ответственности за совершённый поступок, тем самым вводя взаимосвязь ответственности ещё и со свободой выбора. Для экзистенциалиста Жан-Поль Сартра ответственность означает быть «неоспоримым автором события или вещи» [5]. По мнению Ирвина Ялома, проблемы ответственности затрагивают непосредственно человеческое существование. Хайдеггер же признавал в индивиде двойственную природу существования. С одной стороны – это то, что находится в этом мире, а с другой стороны – измерение, которое ответственно за себя и за мир в целом [6]. Тема ответственности поднимается со времён античной философии и остаётся актуальной сегодня, так как затрагивает на протяжении всей истории переломные моменты в общественном мировоззрении. Споры о воле и свободе выбора ведут человеческое общество каждый раз к новому пониманию о сцепленности этих процессов. Приведённое исследование опирается на симбиоз точек зрения в представлениях об ответственности: В.П. Прядеина и Д.А. Леонтьева, что позволяет взглянуть на психическое свойство многоаспектно. Важным в изучении ответственности является локус контроля, поэтому в исследовании была использована методика Е.Г. Ксенофонтовой «Локус контроля». В исследовании приняли участие 40 респондентов. Были получены результаты о том, что группа с высокими значениями ответственности имеет склонность к проявлению внешнего локуса контроля и самообвинению; группа с низкими значениями ответственности склонна совершать поступок, когда ситуация не требует выбора. Приведённые результаты являются частью исследования о взаимосвязи ответственности с уровнем психологического благополучия. Практическое применение описанных результатов станет дополнением в области криминологии, юридической психологии, педагогической психологии и психологии личности.

**Ключевые слова:** автономность, ответственность, внутренний локус контроля, интернальность, осмысленность.

## A COMPARATIVE ANALYSIS OF RESPONSIBILITY PROFILES IN YOUNG PEOPLE

**M. Kozyulina**

***Abstract.** Plato outlined the relationship between responsibility and free will, assigning a number of responsibilities to each estate. Aristotle revealed the concept of responsibility for the committed act, thereby introducing the relationship of responsibility with freedom of choice. For the existentialist Jean-Paul Sartre, responsibility means being "the undisputed author of an event or thing" [5]. According to Irvin Yalom, the problems of responsibility directly affect human existence. Heidegger recognized the dual nature of existence in the individual. On the one hand, it is what is in this world, and on the other hand, it is a dimension that is responsible for itself and for the world as a whole [6]. The topic of responsibility has been raised since the time of ancient philosophy and remains relevant today, as it touches on turning points in the public worldview throughout history. Disputes about the will and freedom of choice lead human society each time to a new understanding of the coherence of these processes. The above study is based on the symbiosis of points of view in the concepts of responsibility: V.P. Pryadein and D.A. Leontiev, which allows us to look at the mental property in a multidimensional way. The locus of control is important in the study of responsibility, therefore, the method of E.G. Ksenofontova "Locus of control" was used in the study. The study involved 40 respondents. The results were obtained that a group with high values of responsibility has a tendency to manifest an external locus of control and self-blame; a group with low values of responsibility tend to commit an act when the situation does not require a choice. These results are part of a study on the relationship of responsibility with the level of psychological well-being. The practical application of the described results will be an addition in the field of criminology, legal psychology, educational psychology and personality psychology.*

***Keywords:** autonomy, responsibility, internal locus of control, internality, meaningfulness.*

### **Введение**

В психологической науке сложилось достаточно много концепций и взглядов на природу возникновения, а также процесс формирования ответственности, что не позволяет дать точного определения. Д.А. Леонтьев трактует ответственность как признак зрелости. Понимая личность как саморегулирующийся и самодетерминирующийся механизм. Для того, чтобы прийти к ответственности, нужно иметь фундамент, и таким в его концепции становится понимание смысла жизни, как наполненность повседневной жизнью. В свою очередь смысл зависит от сформированности интегрального локуса контроля [2].

Свои размышления об ответственности В.П. Прядейн начинает с понятий исполнительности и воли. Исполнительность – это подчинение чужому решению, а воля как способность преодолевать препятствия на пути к решению жизненной

задачи. Прядеин говорит о том, что ответственность достигается через результат деятельности, в основе которого лежит личное решение, основанное на понимании своих морально-нравственных убеждений. Он пишет: «Хотя исполнитель и может нести ответственность в виде наказания за качество выполняемого действия и за конечный результат перед лицом, давшим это задание, но не отвечает за деятельность в целом. Поэтому одним из мотивов исполнительности является мотив избегания наказания» [С.33,4]. Исключение составляет, когда исполнитель осознаёт цель как собственную, тогда исполнительность переходит во внутреннюю ответственность. Он отмечает возраст 11-15 лет периодом формирования ответственности. Своё исследование он проводил на группах подростков. Результаты получились следующими: у девушек преобладает высокий уровень самостоятельности, проявляется скупулёзность при выполнении трудных задач; юноши склонны проявлять нерешительность, воспринимают поставленные перед ними задачи как необязательные, отказываются от трудных задач [3]. Прядеин выделяет природную и приобретённую часть в ответственности. Для первой характерны такие составляющие, как эмоциональность, динамичность и регуляция. Для второй – когнитивный, мотивационный аспекты и результат.

### **Выборка**

Исследование проводилось с ноября 2021 г. по февраль 2022 г. В исследовании приняли участие 40 респондентов в возрасте от 18 до 23 лет гуманистических направлений подготовки в высшем и среднем учебном заведении. Использовались следующие методики: вопросник «Ответственность» В.П. Прядеина, опросник «Локуса контроля» Е.Г. Ксенофоновой.

### **Результаты исследования**

Основанием для разделения выборки послужила методика «Ответственность» В.П. Прядеина. Критерием для выделения групп послужил метод определения контрастных групп, в рамках которого от среднего значения отсчитывается  $\pm 1/4$  сигмы. В группу с высокими значениями ответственности вошли 20 участников, в группу с низкими значениями – 16 участников. В группу со средним уровнем ответственности попали 4 участника. Данная группа не изучалась из-за недостаточности респондентов для выделения нормативных показателей присущих данной подгруппе.

**Таблица 1** – Сравнение средних показателей в группах с высокими и низкими значениями ответственности, часть 1

№	Показатель	1 группа с высоким значением ответственности (N=20)	2 группа с низким уровнем ответственности (N=16)	критерий Манна - Уитни	Уровень значимости критерия
1	Эргичность	27,2	21,75	77.5	$p \leq 0.01$
2	Аэргичность	19,1	16,68	107.5	-
3	Стеничность	25,6	23,87	129.5	-

4	Астеничность	25,05	20,5	79.5	p≤0.01
---	--------------	-------	------	------	--------

**Таблица 2** – Сравнение средних показателей в группах с высокими и низкими значениями ответственности, часть 2

5	Интернальность	27,4	23	67.5	p≤0.01
6	Экстернальность	16,1	17,43	147.5	-
7	Социометричность	22,85	17,18	44	p≤0.01
8	Эгоцентричность	19,45	18,06	139.5	-
9	Осмысленность	28,25	22,8125	37.5	p≤0.01
10	Осведомленность	20,3	17,43	93.5	p≤0.05
11	Предметность	25,7	26,06	97	p≤0.05
12	Субъектность	25,85	23,43	113	-
13	Гармоничность (регуляторно- динамический компонент)	17,35	14,37	61.5	p≤0.01
14	Агармоничность (регуляторно- динамический компонент)	15,3	12,25	60	p≤0.01
15	Гармоничность (мотивационно- смысловой компонент)	13,85	12,18	105.5	p≤0.05
16	Агармоничность (мотивационно- смысловой компонент)	15,3	12,75	75.5	p≤0.01
17	Гармоничность (активная сторона ответственности)	10,45	9,125	105.5	p≤0.05
18	Агармоничность (активная сторона ответственности)	8,7	7,5	128	-
19	Гармоничность (направленность ответственности)	9,05	7,875	117	-
20	Агармоничность (направленность ответственности)	10,5	8,5	73.5	p≤0.01
21	Гармоничность	11,7	9,5	68	p≤0.01

	(регулирующая сторона ответственности)				
--	--	--	--	--	--

**Таблица 3** – Сравнение средних показателей в группах с высокими и низкими значениями ответственности, часть 3

22	Агармоничность (регулирующая сторона ответственности)	11,4	9	58	$p \leq 0.01$
23	Трудности	19,1	18,6	151	-

По результатам расчётов, две выделенные группы с высоким и низким значениями ответственности значительно различаются по 15 из 23 замеренных показателей (см.Т.1, Т.2 и Т.3). В том числе значимые отличия в U - критерии Манна-Уитни на уровне  $p \leq 0.01$  получены по шкалам «Эргичность», «Астеничность», «Интернальность», «Социометричность», «Осмысленность», «регуляторно - динамический аспект (гармоничность/агарманичность)» «мотивационно-смысловой аспект (агармоничность)», «направленность ответственности (агармоничность)», «регуляторная сторона ответственности (гармоничность/агарманичность). По всем названным шкалам показатели в первой группе выше. По показателям «Аэргичность», «Стеничность», «Экстернальность», «Эгоцентричность», «Субъектность», «Агармоничность (активная сторона ответственности)», «Гармоничность (направленность ответственности)», «Трудности», в двух группах нет значимых различий. Рассмотрим значимые различия в U – критерии Манна-Уитни на уровне  $p \leq 0.05$ . Ему соответствуют шкалы «Осведомлённость» и «Предметность», «мотивационно-смысловой компонент (гармоничность)» и «направленность ответственности (гармоничность)». По показателям «Осведомлённость», «мотивационно-смысловой компонент (гармоничность)» и «направленность ответственности (гармоничность)» значения в первой группе выше.

#### **Описание результатов**

Группа с высоким уровнем ответственности значительно отличается от группы с низким уровнем ответственности самостоятельностью в решении трудных задач, склонностью к отрицательным эмоциям при неуспехе и необходимостью выполнения действия, демонстрируют независимость от внешних обстоятельств в решении ответственных задач и имеют устойчивое представление об ответственности как о качестве личности. Обе группы склонны проявлять безответственность при принятии решения относительно выполнения ответственной задачи в том, на кого будет направлено действие и чем оно будет мотивировано. Также обе группы имеют ситуативный характер проявления самостоятельности и нерешительности в решении задач, а именно в том, какими факторами будет определяться ответственность (внешними или внутренними). Обе группы проявляют ситуативность в понимании ответственности как качества личности, его стержня. Обе группы можно охарактеризовать как самоотверженных и добросовестных людей при выполнении ответственной задачи.

#### **Обсуждение результатов**

Данное исследование требует расширение выборки, так как это позволит выделить промежуточную группу со средними значениями ответственности, что

даст возможность конкретизировать описание всех трёх групп. Благодаря результатам данного исследования возникает необходимость в введении метода, который бы детально изучал систему смыслов участников исследования на предмет их восприятия ответственности. Дж. Роттером была выявлена устойчивая связь между внутренним контролем и благополучием, поэтому существует необходимость предпринять попытку изучить у каждой группы уровень психологического благополучия [1].

### **Выводы**

Таким образом, группа с высокими значениями ответственности имеет самостоятельность в совершении действия, однако в более неопределённой ситуации склонны под действием личных смыслов подстраивать обстоятельства под свою картину мира, что не позволяет действовать объективно и ведёт к обвинению себя за случившееся. То есть, обладая рядом характеристик, присущих зрелой личности, данные респонденты остаются психологически незрелыми. Группа с низкими значениями ответственности не обладает характеристиками зрелой личности. У таких респондентов наблюдается рассогласование в системе ценностей и смыслов. Теоретическая полезность результатов заключается в составлении профилей ответственности среди молодых людей, так как позволяет отследить тенденцию развития личности. Были получены новые данные о том, что группа с высоким уровнем ответственности не достигла уровня внутренней интериоризованной ответственности. Практическая значимость состоит в том, что полученные данные могут послужить для улучшения учебного процесса в университетах и колледжах, повысить профессиональные качества будущих специалистов; создать программы и проекты, направленные на повышение внутреннего локуса контроля среди молодежи для предотвращения преступных деяний, участия в сектах; способствуют созданию проектов, направленных на понижение инфантильного поведения в социальных сетях среди молодежи, а также станут полезными для психологов-консультантов, работающих с клиентами юношеского возраста для выстраивания эффективных интервенций в консультационной работе.

### **Список литературы:**

1. История психологии в лицах. Персоналии; под. ред. Л.А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – Москва: ПЕР СЭ, 2005. – 784 с. ISBN 5-9292-0064-5
2. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности. // Психологический журнал – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25. – URL:[https://pedlib.ru/Books/2/0454/2\\_0454-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/2/0454/2_0454-1.shtml) (дата обращения: 15.03.2023)
3. Прядеин В.П. Ответственность как системное качество личности: учеб. пособие. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. – 209 с.
4. Прядеин В.П. Понятие ответственности, исполнительности, воли как объекты психолого-педагогического исследования // Педагогика. Психология. – 2012. – №1. – С. 32-44. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-otvetstvennosti->

[ispolnitelnosti-voli-kakobekty-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya/viewer](https://www.pedlib.ru/Books/2/0454/2_0454-1.shtml) (дата обращения 15.03.2023)

5. Сарт Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. – Москва: Республика, 2000 – 639 с. – (Мыслители XX века). ISBN 5-250-02729-6

6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т. С. Драбкина. – Москва: независим. компания «Класс», 1999. – 574 с. – (Библиотека психологии и психотерапии). ISBN 5-86375-106-1

#### References

1. The history of psychology in persons. Personalities / Ed. by L.A. Karpenko Psychological lexicon. Encyclopedic dictionary in six volumes [*Psikhologicheskii leksikon. Entsiklopedicheskiy slovar' v shestitomakh*] / Red.-sost. L.A. Karpenko. Pod obshch. red. A.V. Petrovskogo. (2005). – Moscow: PER SE. – 784 p. ISBN 5-9292-0064-5

2. Leont'ev D.A. (2000) Psychology of freedom: towards the formulation of the problem of self-determination of personality [*Psikhologiya svobody: k postanovke problem samodeterminatsii lichnosti*] // Psychological journal– Vol.21 – № 1 – P. 15-25. – URL: [https://pedlib.ru/Books/2/0454/2\\_0454-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/2/0454/2_0454-1.shtml) (accessed date: 15.03.2023)

3. Pryadein V.P. (2009) Responsibility as a systemic quality of personality: Studies. Stipend [*Otvetsvennost' kak sistemnoe kachestvo lichnosti: Ucheb. Posobie*] – Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t. – 209 p.

4. Pryadein V.P. (2012) The concept of responsibility, diligence, will as objects of psychological and pedagogical research [*Ponyatie otvetstvennosti, ispolnitel'nosti, voli kak ob"ekty psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya*] // Pedagogika. Psikhologiya. – № 1. – P. 32-44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-otvetstvennosti-ispolnitelnosti-voli-kakobekty-psihologo-pedagogicheskogo-issledovaniya/viewer> (accessed date: 15.03.2023)

5. Sart W-P. Being and Nothingness: The Experience of Phenomenological Ontology [*Bytiei nichto: Opyt fenomenologicheskoy ontologii*] / Translated from the French, preface, note by V. I. Kolyadko. – Moscow: Respublika, 2000. – 639 p.

6. Yalom I. Existential psychotherapy [*Ekzistentsial'naya psikhoterapiya*] / Translated from the English by T. S. Drabkin. – Moscow: independent. Company «Klass», 1999. – 574 p. ISBN 5-86375-106-1

УДК 159.92.1

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ ГЕНДЕРНЫХ ПРИЗНАКОВ

В.А. Лоскутникова

*Аннотация.* В данной статье рассматривается проблема изучения гендерного аспекта развития эмоциональной направленности личности младших школьников. Актуальность работы обусловлена изменением социального статуса женщин и мужчин в современном обществе, возникновением гендерных