

УДК 378.14

Н. Г. Дубешко¹, кандидат педагогических наук, доцент,**А. Н. Унсович²**, кандидат педагогических наук, доцентУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹dubeshka@mail.ru, ²unsovich1970@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛАБОРАТОРИИ ПЕДАГОГИКИ ДЕТСТВА КАК ЦЕНТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются аспекты профессионального образования, предполагающего не только академические формы высшего образования, но и создание практико-ориентированных объединений в университете. Проанализированы направления деятельности университетской лаборатории по развитию профессионального образования. Дано определение и характеристика Лаборатории педагогики детства по целевой направленности и функциональному назначению. Представлено обоснование научно-методической деятельности Лаборатории педагогики детства в области педагогического дизайна детской игры. Раскрыто содержание новой функции Лаборатории педагогики детства — деятельность по оказанию научно-методической и консультативной помощи организациям-партнёрам, организациям — заказчикам кадров, педагогическим работникам, руководителям и специалистам учреждений образования в профессиональном дошкольном образовании. Представлен план научно-методической деятельности Лаборатории педагогики детства, спрогнозированы возможные пути устойчивого развития в целях обеспечения качества профессионального дошкольного образования и ожидаемые результаты.

Ключевые слова: лаборатория; педагогика детства; научно-методическая деятельность; профессиональное дошкольное образование.

Табл. 1. Библиогр.: 19 назв.

N. G. Dubeshka¹, Ph. D. in Education, Associate Professor,**A. N. Unsovich²**, Ph. D. in Education, Associate Professor

Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,

¹dubeshka@mail.ru, ²unsovich1970@mail.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ACTIVITY OF THE CHILDHOOD PEDAGOGY LABORATORY AS A CENTER OF PROFESSIONAL PRESCHOOL EDUCATION

The article deals with the vocational education aspects, which involves not only academic forms of higher education but also the creation of practice-oriented associations at the university. The directions of the university laboratory activity for the development of vocational education are analyzed. The definition and characteristics of the Laboratory of Childhood Pedagogy according to the target orientation and functional purpose are given. The substantiation of the scientific and methodological activity of the Laboratory of Childhood Pedagogy in the field of pedagogical design of children's games is presented. The content of the new function of the Laboratory of Pedagogy of Childhood is revealed — activities to provide scientific, methodological and advisory assistance to partner organizations, customer organizations, teachers, managers and specialists of educational institutions in professional preschool education. A scientific and methodological activities plan of the Laboratory of Childhood Pedagogy is drawn up and possible ways of sustainable development are predicted in order to ensure the quality of professional preschool education and the expected results.

Keywords: laboratory; pedagogy of childhood; scientific and methodological activity; professional preschool education.

Table 1. Ref.: 19 titles.

Введение. Развитие университетского образования осуществляется в условиях изменения образовательных стандартов как комплекса требований государства, социума и непосредственно самих учреждений образования к качеству целей, процесса и результата образовательной деятельности обучающегося учреждения высшего образования. Модель «идеального выпускника» и характеристики его профессиональной деятельности претерпевали изменения в истории становления, стабильного функционирования и развития высшего образования от требований функциональной грамотности (знания, умения, навыки, качества личности) к требованиям профессиональной компетентности в образовательных стандартах высшего образования второго поколения (ОС ВО : 2.0) — академические, социально-личностные, профессиональные компетенции, затем в стандартах третьего поколения (ОС ВО : 3.0) — универсальные, базовые профессиональные, специализированные компетенции; от них к модели выпускника, обладающего гибкими (soft skills) и цифровыми компетенциями, проектируемыми в цифровом университете модели 4.0.

В таких динамичных условиях достижение ориентиров государственного заказа на профессиональную подготовку специалиста, выполнение запросов обучающегося и будущего работодателя представляется возможным при использовании не только академических форм высшего образования (классическая лекция, практические, семинарские и лабораторные занятия), но и при создании университетских консорциумов — объединений для работы в различных областях научного знания, приоритетных направлениях деятельности.

Эффективным решением развития образовательной, инновационной и предпринимательской деятельности, объединяющей обучение, науку и бизнес, стало создание функциональной системы, позволяющей пройти путь от миссии обучения специалиста к исследовательской, а от них — к коммерциализации профессиональной деятельности выпускника.

В нашем исследовании реализация множества инициатив, связанных с профессиональным дошкольным образованием, осуществлялась профессорско-преподавательским составом кафедры дошкольного и начального образования факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» и студентами, обучающимися по специальности «Дошкольное образование», путём создания объединения по интересам «Университет для детей» (2017) на базе Центра трансфера технологий БарГУ.

В дальнейшем данное объединение ведущих специалистов позволило генерировать научные идеи в области дошкольного образования и трансформировать их в практику профессионального образования студентов. Так, объединение по интересам «Университет для детей» переросло в центр профессионального дошкольного образования, где сконцентрированы фундаментальные и прикладные кроссдисциплинарные исследования, цель которых — создание новых методик и форм организации дошкольного образования, их апробация и внедрение в образовательную практику. Успешный опыт кооперации с ведущими белорусскими и зарубежными университетами-партнёрами позволил привлечь учёных разных направлений профессионального дошкольного образования к экспертной оценке деятельности объединения по интересам «Университет для детей». Однако данное объединение было функционально ограничено реализацией лишь одного направления профессионального дошкольного образования — профессиональной деятельности с детьми дошкольного возраста по программам дополнительного образования детей и молодёжи.

Возникло противоречие между необходимостью выполнения учебно-методического, учебно-практического, образовательного, научно-педагогического и научно-методического направлений деятельности центра профессионального дошкольного образования и отсутствием в университете структурного подразделения, способного выполнять данные функции.

Материалы и методы исследования. Среди современных форм организации деятельности университета согласно законодательству Республики Беларусь является возможным создание лаборатории [1].

Терминологический анализ энциклопедических источников и словарей [2—5] позволил определить, что в первоначальном значении и в технических науках понятие «лаборатория» (позднелат. *laboratorium*, лат. *laboro* работаю) обычно обозначает специальное помещение, приспособленное для проведения опытно-экспериментальной работы и различного рода исследований. В современном смысле слова, впервые применённом Робертом Бойлем, под лабораторией понимается элемент структуры науки и место производства научного результата. Если рассматривать данное понятие в социальном смысле, то лаборатория — это общность учёных, выполняющих научное исследование и осуществляющих профессиональное общение [6, с. 173].

По цели деятельности современные лаборатории подразделяются на учебные (по отдельным областям научного знания или предметным учебным дисциплинам), проблемные (по конкретным научным проблемам, разделам, темам, аспектам, вопросам фундаментальной науки) и отраслевые (по решению прикладных задач той или иной отрасли народного хозяйства). Источники финансирования у них разные, но по функциям и направлениям деятельности все лаборатории, независимо от позиции в классификации, должны осуществлять научно-исследовательскую и учебно-методическую работу.

Путём установления соответствия деятельности объединения по интересам «Университет для детей», организованном при Центре трансфера технологий БарГУ, направлениям деятельности университетской лаборатории в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, Положением об учреждении высшего образования, Положением о кафедре учреждения высшего образования, иными правовыми актами было принято решение о создании Лаборатории педагогики детства как структурного подразделения кафедры дошкольного и начального образования факультета педагогики и психологии БарГУ (2022).

Результаты исследования и их обсуждение. Университетская Лаборатория педагогики детства по своему определению стала центром профессионального дошкольного образования. В нормативных правовых документах в профиле образования «Педагогика» направление образования «Педагогика детства» объединяло в одну группу три специальности основного образования: «Развитие личности дошкольника», «Развитие личности младшего школьника», «Развитие личности дошкольника и младшего школьника», которые были «ориентированы на работу с дошкольниками и младшими школьниками, поэтому от специалиста требуется знание психологии и возрастных особенностей детей младшего возраста» [7]. В соответствии с общегосударственным классификатором Республики Беларусь в профиле образования «Педагогика» приводится наименование направления образования «Образование», которое объединило две специальности — «Дошкольное образование» и «Начальное образование» — в группу «Подготовка педагогов в области дошкольного и начального образования» [8].

По целевой направленности Лаборатория педагогики детства ориентирована на развитие отраслевой специализации научно-исследовательской деятельности; проведение научных исследований в области дошкольного и начального образования (курсовых, дипломных, магистерских, кандидатских и докторских); научно-методическое сопровождение экспериментальных и инновационных проектов и разработок в рамках совместной деятельности с организациями-партнёрами. При этом основными задачами, решение которых входит в компетенцию Лаборатории педагогики детства, являются:

– развитие инфраструктуры регионального центра кластерного социального развития, включающего учреждения образования разных уровней (организации-партнёры);

- выполнение научно-исследовательских, экспериментальных и инновационных работ по направлению «Образование» профиля «Педагогика», образовательным программам среднего специального, высшего и научно ориентированного образования;

- разработка, апробация и внедрение образовательных программ, проектов, образовательных маршрутов Лаборатории педагогики детства;

- создание интерактивного педагогического музея детской игры и организация его деятельности;

- издание методических рекомендаций для обучающихся, педагогических работников учреждений образования; учебно-методических пособий, монографий, сборников научных статей, периодических изданий для широкого круга педагогической общественности и др.

Функционально Лаборатория педагогики детства охватывает уже не только реализацию образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста в объединении по интересам «Университет для детей», но и ряд новых для всех участников функций:

- разработка и внедрение новых методов исследований в профессиональном дошкольном образовании;

- формирование категорий, понятий, базовой модели научно-методической концепции профессионального дошкольного образования;

- разработка структуры и технологии организации профессионального дошкольного образования;

- разработка и апробация инструментария и методики организации профессионального дошкольного образования и др.

Особым образом следует отметить такое функциональное назначение Лаборатории педагогики детства, как совершенствование содержания образовательных программ среднего специального, высшего и дополнительного образования взрослых в части интеграции практической подготовки и научно-исследовательской деятельности:

- содействие овладению обучающимися фундаментальными знаниями на основе формирования универсальных, базовых профессиональных компетенций в соответствии с образовательным стандартом высшего образования, гибких специализированных компетенций с учётом направленности образовательной программы, требований рынка труда, обобщения зарубежного опыта, взаимодействия с объединениями работодателей в области дошкольного и начального образования;

- формирование у слушателей программ повышения квалификации и переподготовки востребованных профессиональных компетенций в соответствии с запросами организаций-партнёров.

Совершенно новой функцией Лаборатории педагогики детства для участников стала деятельность по оказанию научно-методической и консультативной помощи организациям-партнёрам, организациям — заказчикам кадров, педагогическим работникам, руководителям и специалистам учреждений образования в профессиональном дошкольном образовании: развитие сети научных коммуникаций в регионе, реализация программ дополнительного образования детей и молодёжи и программ дополнительного образования взрослых.

Внедрение результатов научных исследований и разработок в производство, учебный процесс, привлечение к научно-исследовательским работам докторантов, аспирантов, магистрантов, студентов, практических работников стало возможным путём формирования в Лаборатории педагогики детства научного сообщества по профессиональному дошкольному образованию с перспективой создания научной школы для привлечения молодых педагогов и определения перспективных векторов развития новых научных областей; реализации политики в области качества; оказания помощи обучающимся при выполнении диссертационных исследований, дипломных и курсовых работ.

Расширились основные направления научно-методической деятельности Лаборатории педагогики детства:

- в образовательной деятельности помимо организации работы объединений по интересам (дополнительное образование детей 2—7 лет, циклы вебинаров для родителей, циклы онлайн-занятий для студентов учреждений среднего специального и высшего образования) и профориентационной работы по специальностям «Дошкольное образование» и «Начальное образование» (экскурсии, аудиторные занятия, цикл мастер-классов, выездные профориентационные собрания с абитуриентами на базе учреждений общего среднего и среднего специального образования) запланирована организация деятельности тематических научно-методических объединений педагогических работников учреждений образования региона;

- научно-педагогическая деятельность по профессиональному дошкольному образованию предполагает организацию и проведение международных научно-практических семинаров, олимпиады по дошкольному и начальному образованию, конкурсов творческих работ детей и педагогов, круглых столов, практикумов, тренингов, консультаций, диалоговых площадок в средствах массовой информации, интернет-ресурсах;

- волонтерская деятельность обеспечивается волонтерским отрядом студентов и преподавателей в целях организации и проведения фестивалей для детей с особенностями психофизического развития, участия в благотворительных акциях, социально значимых мероприятиях по запросам учреждений специального образования.

Немаловажным для жизнедеятельности Лаборатории педагогики детства является вопрос о материально-техническом оснащении. Следует отметить, что для выполнения научно-методической деятельности в любой университетской лаборатории должны быть созданы необходимые и достаточные условия. Однако специфика деятельности Лаборатории педагогики детства обуславливает оснащение её аудиторий в соответствии с перечнем учебно-методических материалов и оборудования [9; 10], необходимых для организации и проведения учебных занятий по учебным дисциплинам для выпускаемых кафедрой специальностей и организации научно-исследовательской деятельности. При подборе ассортимента игрового оборудования необходимо учитывать особенности художественной выразительности и оформления игрушек с учётом видового разнообразия и сырья — традиции белорусской народной игрушки (формы, объёма, цвета, регионального колорита) в материалах современного производства, а также национально-исторические традиции детских игрушек в экологически чистых традиционных и новых материалах.

Анализ мировых подходов к психолого-педагогической экспертизе игр и игрушек позволил определить международные организации, которые осуществляют оценку качества игровых материалов, рекомендованных для самостоятельной и специально организованной деятельности детей с самого рождения.

Деятельность Лаборатории игры и игрушки при Московском городском психолого-педагогическом университете под руководством Е. О. Смирновой с 2006 года была направлена на разработку критериев и показателей развивающего потенциала игрушки, при этом наиболее значимым определяется критерий многофункциональности (полифункциональности) [11, с. 5]. Е. О. Смирновой, Н. Г. Салминой, И. Г. Тихановой разработана концепция психолого-педагогической экспертизы игрушки [12], которая требует анализа, переосмысления и переработки в современных условиях развития детского общества и субкультуры.

Экспертная оценка игр и игрушек Международной ассоциации игры и игрушки (International Toy Research Association, ITRA), созданной в 1993 году, предоставила научный статус исследованиям игр и игрушек в философии, истории, педагогике, психологии, маркетинге, искусстве и других областях научного знания с позиций междисциплинарного научного подхода [11, с. 10].

Общественной организацией экспертизы игрушки SPIELGUT (Ульм, Германия) установлены критерии экспертизы, которые имеют равные значения: физические, химические, технические, санитарно-гигиенические, психолого-педагогические, социально-нравственные [13].

Центр исследования игрушки SITREC (Стокгольм, Швеция) с 1990-х годов под руководством К. Свенссона разрабатывал критерии и показатели экспертизы игрушки не столько для массового производства, сколько для индивидуализации дошкольного образования. Экспертиза предусматривала учёт особенностей развития ребёнка раннего и дошкольного возраста (неравномерность созревания органов и систем организма, психики, интеллекта), а также ведущих линий развития ребёнка во взаимосвязи с ведущими видами деятельности.

Значимость проблемы в истории профессионального дошкольного образования по обеспечению государственных учреждений дошкольного образования игровыми пособиями высокого качества, согласно архивным данным Национального архива Республики Беларусь, была отмечена в докладной записке Министру народного образования БССР М. И. Демчуку от начальника управления дошкольного воспитания Т. М. Коростелёвой от 21.05.1990: «В республике сложилась крайне тяжёлая ситуация с разработкой, производством, приобретением игр и игрушек для детских дошкольных учреждений, школ, специализированных учреждений для аномальных детей. Ассортимент, количество и качество игрушек, выпускаемых предприятиями республики, не удовлетворяют всё возрастающую потребность семьи и выше-названных учреждений народного образования в современной игрушке. Кроме того, виден явный перекос в сторону производства дорогостоящих игрушек, рассчитанных на внешний эффект, а не на обеспечение развития детей и подростков. Не ведётся в республике целенаправленная работа по разработке образцов новых видов игр, игрушек и игрового оборудования; не заключаются договора с предприятиями о серийном их производстве; практически отсутствуют национальные игрушки, игрушки для детей-инвалидов; на низком уровне находится разработка электрической игрушки. Учитывая огромное влияние игр и игрушек в развитии, воспитании, обучении детей и подростков, просим при Республиканском центре эстетического воспитания детей создать лабораторию (отдел) игры и игрушки в составе 6 чел. (заведующий лабораторией, методисты, занимающиеся разработкой следующих видов игрушек: дидактическая игрушка, сюжетно-образная, техническая, спортивная, электронная, народная игрушка, театральная, музыкальная, празднично-карнавальная, игрушка-забава)» [14, л. 1—2]. Кроме того, Т. М. Коростелёвой были предложены пути решения проблемы материального обеспечения учреждений дошкольного образования педагогически целесообразным и психологически безопасным игровым оборудованием, получившим экспертную оценку Лаборатории игры и игрушки: «В содержание деятельности лаборатории можно было бы включить следующие направления:

- разработка принципиально новых видов игр, игрушек и игрового оборудования; осуществление экспериментального производства;
- заключение договоров с предприятиями о серийном производстве игрушек, разработанных лабораторией;
- организация работы постоянно действующих выставок, смотров, конкурсов, аукционов, ярмарок детской игрушки, художников, конструкторов;
- организация педагогической и воспитательной работы с детьми и родителями по вопросам игры и игрушки на базе кружков, игротек, организация смотров, конкурсов, работы по месту жительства, в школах, дошкольных и внешкольных учреждениях;
- вовлечение детей различного возраста в научно-техническую и производственную деятельность по разработке игр, игрушек и игрового оборудования» [14, л. 2].

В результате экспертная оценка игр и игрушек в Беларуси с 1990 до 1997 года осуществлялась научно-методической лабораторией Белорусского центра игры и игрушек, творческие отчёты которой анализировались на заседаниях Республиканской комиссии по игрушкам при Министерстве образования Республики Беларусь [15]. В настоящее время в Рес-

публике Беларусь осуществляется экспертиза и контроль качества физической безопасности игр и игрушек, соответствия санитарно-гигиеническим и химическим нормам, но не выработан механизм оценки психолого-педагогической эффективности и безопасности их использования детьми раннего и дошкольного возраста. Наше исследование было направлено на разработку и научное обоснование актуальности и необходимости проведения комплексной экспертизы игр и игрушек для детей дошкольного возраста в современной образовательной ситуации, сложившейся в Республике Беларусь.

В Лаборатории педагогики детства творческим коллективом был разработан инновационный проект на конкурс заданий региональной научно-технической программы «Инновационное развитие Брестской области» на 2021—2025 годы и подана заявка на выполнение задания «Разработать научно-методическую концепцию педагогического дизайна детской игры». В результате реализации данного проекта будет осуществляться научно-исследовательская деятельность по созданию концепции педагогического дизайна детской игры для детей раннего и дошкольного возраста, а также научно-методическая деятельность по созданию интерактивного педагогического музея игр и игрушек, изданию учебного пособия «Путеводитель по игре», монографии «Комплексная экспертиза игр и игрушек» (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — План научно-методической деятельности Лаборатории педагогики детства на 2023 год по выполнению задания «Разработать научно-методическую концепцию педагогического дизайна детской игры»

№ п/п	Наименование работ	Ожидаемые результаты
1	Разработка и внедрение новых методов исследований по теме «Педагогический дизайн детской игры»	Подготовка к изданию учебного пособия с грифом Министерства образования Республики Беларусь «Путеводитель по игре»
1.1	Формирование научных оснований (категорий, понятий, базовой модели) научно-методической концепции педагогического дизайна детской игры	Публикации в сборнике научных статей «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы»
1.2	Разработка структуры педагогического дизайна детской игры	Проект учебного пособия «Путеводитель по игре»
1.3	Составление методических рекомендаций по организации педагогического дизайна детской игры	Содержание учебного пособия «Путеводитель по игре»
1.4	Апробация инструментария и методики организации педагогического дизайна детской игры	Деятельность объединений по интересам «Университет для детей», «Университет для родителей», «Интерактивный педагогический музей игр и игрушек» (по дополнительному плану)
2	Реализация образовательных программ среднего специального, высшего и последипломного образования по специальностям «Дошкольное образование» и «Начальное образование» в части интеграции практической подготовки и научно-исследовательской деятельности	Разработка и апробация учебных программ и учебно-методического обеспечения к ним
2.1	Создание учебно-методического обеспечения учебной дисциплины «Экспертиза игр и игрушек» по формированию фундаментальных знаний научных оснований концепции педагогического дизайна детской игры у студентов учреждений среднего специального и высшего образования	Учебная программа «Экспертиза игр и игрушек» (для учреждений среднего специального и высшего образования); ЭУМК к ней, электронный курс в Moodle, методические рекомендации для организации управляемой самостоятельной работы студентов

Продолжение таблицы 1

№ п/п	Наименование работ	Ожидаемые результаты
2.2	Разработка учебно-методического обеспечения программ повышения квалификации и переподготовки слушателей (по запросам Министерства образования Республики Беларусь, организаций-партнеров)	Переподготовка слушателей по специальностям «Дошкольное образование», «Начальное образование». Авторские учебные программы повышения квалификации, разработанные профессорско-преподавательским составом: «Педагогический дизайн детской игры», «Система менеджмента качества в учреждении дошкольного образования», «Семейное воспитание», «Маркетинг в дошкольном образовании», «Методика технического конструирования и робототехники для дошкольников», «Аксиологические основы профессии педагога», «Развитие речи детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественной литературой», «Методика формирования понимания иноязычной речи детьми дошкольного возраста». ЭУМК к учебным программам, электронные курсы в Moodle, методические рекомендации для организации управляемой самостоятельной работы студентов. Акты о внедрении учебных программ в образовательный процесс
3	Выполнение научно-исследовательских работ, оказание научно-методической и консультативной помощи организациям — заказчикам кадров, педагогическим работникам, руководителям и специалистам учреждений, организациям-партнёрам, объединениям по интересам при освоении новых образовательных технологий в области педагогики детства	Организация и проведение методических объединений педагогических работников учреждений дошкольного образования и начальной школы
3.1	Развитие сети коммуникаций в близлежащих регионах и координация действий участников: анализ запросов организаций-партнёров на организацию и проведение повышения квалификации в курсовой и межкурсовой периоды воспитателей дошкольного образования, учителей начальных классов, руководителей и специалистов учреждений образования по вопросам педагогического дизайна детской игры	Аналитическая справка о запросах Министерства образования Республики Беларусь и учреждений-партнёров. План повышения квалификации педагогических работников учреждений дошкольного образования и начальной школы, согласованный с Министерством образования Республики Беларусь, организациями-партнерами. План методических объединений педагогических работников учреждений образования, согласованный с организациями-партнёрами
3.2	Реализация программ дополнительного образования детей и молодёжи и программ дополнительного образования взрослых в объединениях по интересам «Университет для детей», «Университет для родителей», «Университет для абитуриентов», «Университет для колледжей» посредством организации образовательного процесса в целевой аудитории	Методические объединения педагогических работников по запросам организаций-партнёров (по дополнительному плану); форма обучения — в аудиторном и дистанционном форматах (онлайн, офлайн)

Окончание таблицы 1

№ п/п	Наименование работ	Ожидаемые результаты
4	Внедрение результатов научных исследований и разработок в производство, учебный процесс, привлечение к научно-исследовательским работам докторантов, аспирантов, магистрантов и студентов	Апробация и внедрение результатов исследований докторантов, соискателей ученой степени кандидата наук, магистрантов
4.1	Деятельность студентов I—IV курсов, магистрантов и научных руководителей из числа профессорско-преподавательского состава в студенческом научно-исследовательском объединении «Творческое проектирование»: 1. Проектно-исследовательская деятельность. 2. Экспериментальная деятельность. 3. Творческая деятельность. 4. Участие в республиканском конкурсе научных работ студентов	Деятельность студенческого научно-исследовательского объединения «Творческое проектирование» (по дополнительному плану). Методические рекомендации по выполнению курсовых и дипломных работ студентов
4.2	Реализация политики в области качества (внедрение системы менеджмента качества): создание нормативной правовой базы деятельности лаборатории, подготовка проектной и программной документации, определение рисков деятельности лаборатории, установление соответствия и достижение целевых показателей в области качества	Организация деятельности отраслевой лаборатории педагогического дизайна детской игры в соответствии с документацией СМК университета, политикой, миссией и видением университета
4.3	Выполнение научных тем исследований докторантами, аспирантами и магистрантами, студентам очной, заочной и дистанционной форм получения высшего образования по направлениям педагогического дизайна детской игры	Подготовка, выполнение научных работ, апробация результатов, защита курсовых, дипломных, магистерских, кандидатских, докторских диссертаций (по дополнительным планам)
5	Проведение совместных научно-практических мероприятий согласно направлениям работы Лаборатории педагогики детства	Деятельность профессорско-преподавательского состава кафедры и организаций-партнёров
5.1	Организация и проведение международного научно-практического семинара «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы»	Сборник научных статей «Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы»
5.2	Организация и проведение республиканской олимпиады «Дошкольное и начальное образование: теория и практика» для обучающихся учреждений среднего специального образования	Положение об олимпиаде

Научно-исследовательская деятельность по разработке научно-методической концепции педагогического дизайна детской игры, основные положения которой базируются на научных трудах О. К. Васильевой [16—18], осуществляется творческим коллективом кафедры при активном участии студентов специальности «Дошкольное образование», магистрантов, аспирантов, докторантов. Образовательная политика Республики Беларусь предусматривает создание необходимых и возможных условий для разностороннего развития каждого обучающегося [19]. Учитывая возрастные, физиологические, психологические, образовательные потребности и особенности ребёнка раннего и дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что при разработке перечня необходимого оборудования для государственных учреждений дошкольного образования следует применять комплексный подход

к экспертизе игр и игрушек, что гарантировало бы детям, их родителям (или лицам, их заменяющим), педагогическим работникам учреждений дошкольного образования не только безопасность, но и преимущества выбора той или иной игрушки. На базе Лаборатории педагогики детства осуществляется разработка инструментария и методики организации педагогического дизайна детской игры с учётом развивающего потенциала игр и игрушек, их пригодности для разных видов детской игры, возрастной адресности, этических, эстетических и других качеств, обеспечение функционирования интерактивного педагогического музея игр и игрушек с учётом принципов музейной педагогики, психолого-педагогических функций музеев, содержания и интерактивных форм музейной работы.

Заключение. При организации профессионального дошкольного образования можно использовать широкие возможности университетской лаборатории:

– в плане академического образования, направленного на формирование функциональной грамотности выпускника, путём применения в образовательном процессе активных методов социально-психологического обучения;

– в целях реализации практико-ориентированного характера образовательного процесса в университете, направленного на формирование гибких компетенций, за счёт обогащения неформальной и информальной образовательной среды профессионально-ориентированными ресурсами путём активизации профессиональных сетей, организации научных сообществ, участия в проектах, конкурсах, грантах;

– для цифровизации образования, направленного на формирование цифровых компетенций современного выпускника университета путём создания поддерживающих и сопутствующих образовательных ресурсов, таких как электронные учебно-методические комплексы, модульные системы, интернет-платформы, информационные среды.

Таким образом, Лаборатория педагогики детства в БарГУ, объединяя учёных, практиков, исследователей, обучающихся, выпускников и всю педагогическую общественность в единое профессиональное сообщество, становится центром профессионального дошкольного образования и осуществляет не только образовательную, но и научно-методическую деятельность.

Список цитированных источников

1. Об утверждении примерного положения об отраслевой лаборатории : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 9 февр. 2017 г., № 110 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2017. — № 5/43335.
2. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвист. исслед. — 4-е изд., стер. — М. : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999. — Т. 2 : К—О. — 736 с.
3. Большая советская энциклопедия. — М. : Сов. энцикл., 1973. — Т. 14. — С. 82—83.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : ок. 100 000 слов, терминов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов ; под ред. проф. Л. И. Скворцова. — 27-е изд., испр. — М. : АСТ : Мир и Образование, 2018. — 1360 с.
5. Этимологический словарь русского языка / сост. Г. А. Крылов. — СПб. : Полиграфуслуги, 2005. — 432 с.
6. Тюмасева, З. И. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. — СПб. : Питер, 2004. — 463 с.
7. Об утверждении и введении в действие общегосударственного классификатора Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации» : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 2 июня 2009 г., № 36 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — 2012. — 8/25964.
8. Об утверждении, введении в действие и отмене общегосударственного классификатора Республики Беларусь : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 24 марта 2022 г. № 54 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — 2022. — 8/38072.
9. Об утверждении перечней оборудования для учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 24 сент. 2007 г. № 50 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. — 2007. — 8/17155.

10. Об утверждении специфических санитарно-эпидемиологических требований : постановление Совета Министров Респ. Беларусь от 7 авг. 2019 г. № 525 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — 2019. — 5/46853.
11. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Акимова [и др.]. — М. : МГПУ, 2016. — 110 с.
12. Смирнова, Е. О. Концепция психолого-педагогической экспертизы / Е. О. Смирнова, Н. Г. Салмина, И. Г. Тиханова // Психол. наука и образование. — 2008. — № 3. — С. 5—19.
13. Смирнова, Е. О. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России (сравнительный анализ критериев оценки) / Е. О. Смирнова, Е. А. Абдулаева, М. В. Соколова // Культур.-истор. психология. — 2010. — № 1. — С. 81—88.
14. Докладная записка Министру народного образования БССР М. И. Демчуку от начальника управления дошкольного воспитания Т. М. Коростелёвой от 21.05.1990 г. // Нац. архив Респ. Беларусь. — Ф. 498. Оп. 1. Д. 195. Л. 1—2.
15. Протоколы № 1—6 заседаний Республиканской комиссии по игрушкам при Министерстве образования Республики Беларусь и документы к ним от 18.02-18.11.1997 г. // Нац. архив Респ. Беларусь. — Ф. 498. Оп. 5. Т. 2. Д. 262. Л. 1—87.
16. Васильева, О. К. Образная игрушка в играх дошкольников / О. К. Васильева. — СПб. : Детство-Пресс, 2003. — 144 с.
17. Васильева, О. К. Характеристика модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста в учреждениях дошкольного образования / О. К. Васильева // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2018. — Вып. 6. — С. 10—17.
18. Васильева, О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей : пособие для педагогов учреждений дошкол. образования с белорус. и рус. яз. обучения / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2013. — 152 с.
19. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14 янв. 2022 г. № 154-З // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2022. — 512 с.

Поступила в редакцию 30.01.2023.

УДК 37.013

Ю. Ю. Захарина, доктор искусствоведения, доцентУчреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 118 88 83, juliaminsk@yandex.ru

ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННАЯ СРЕДА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрываются особенности социокультурного развития личности на всех ступенях непрерывного эстетического образования в Республике Беларусь. Выявляются доминирующие принципы социокультурного развития обучающихся в контексте полихудожественной образовательной среды. Раскрывается дефиниция понятия «социокультурная компетентность» как способность личности к восприятию, принятию и ретрансляции культурных ценностей, общественных норм в контексте среды, пространства и времени. Ставится акцент на творческую деятельность обучающихся как константу эстетического образования. Устанавливается универсальная триада принципов социализации и инкультурации личности в эстетическом образовании средней и высшей школ. Делается вывод о том, что константность принципов коммуникативности, творческой активности и интеграции гуманитарных знаний в полихудожественной среде обеспечивает подготовку обучающегося к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социокультурное развитие личности; социализация; инкультурация; полихудожественная среда; эстетическое образование; принцип коммуникативности; творческая активность; интеграция гуманитарных знаний.

Библиогр.: 18 назв.

Y. Y. Zakharyna, Doctor of Science (Art), Associate ProfessorBelarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (29) 118 88 83, juliaminsk@yandex.ru

POLYARTISTIC ENVIRONMENT IN AESTHETIC EDUCATION AS A MEANS OF SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY

The article reveals the features of the socio-cultural development of the individual at all stages of continuous aesthetic education in the Republic of Belarus. The dominant principles of sociocultural development of students in the context of polyartistic educational environment are revealed. The definition of the “sociocultural competence” concept is revealed as the ability of a personality to perceive, accept and relay cultural values, social norms in the context of the environment, space and time. The emphasis is placed on the creative activity of students as an aesthetic education constant. A universal triad of principles of the individual socialization and inculturation is established in the secondary and higher schools aesthetic education. It is concluded that the constancy of the principles of communication, creative activity and the integration of humanitarian knowledge in the polyartistic environment ensure the training of the student for future professional activities.

Key words: socio-cultural development of personality; socialization; inculturation; polyartistic environment; aesthetic education; the communication principle; creative activity; humanitarian knowledge integration.

Ref.: 18 titles.

Введение. Эстетическое образование — особая сфера жизнедеятельности человека и общества, реализуемая в коммуницировании с объектами и субъектами искусства. Во взаимосвязи компонентов педагогического процесса, продуктов художественного творчества и их интерпретации являет собой фундаментальную платформу социокультурного развития личности. Имея в основе процессуальный характер, основанный на континуальности информации, сопряженной с искусством, эстетическое образование предполагает обретение художественного опыта личностью через творчество. В творческой деятельности — репродуктивной или продуктивной, активной/интерактивной или пассивной — происходит обогаще-

ние внутреннего мира обучающегося, разгадываются сокрытые тайны мироздания, ощущается реальность (сущая или виртуальная) в ее многомерности и непредсказуемости. Искусство помогает увидеть, услышать, ощутить обучающемуся мир по-новому, вне его физических свойств и материальной предметности. Оно способно подтолкнуть к открытиям, которые еще вершатся лишь в фантазийных картинах, но уже обладают удивительными свойствами, преломляющими импульсы технологичного будущего.

В отличие от художественного эстетическое образование обладает уникальной чертой — многовекторностью развития личности в сфере искусства. Это качество определяется полихудожественностью компонентов, используемых на всех уровнях эстетического образования — от начальной до высшей школы, от базовых образовательных программ до программ дополнительного образования (детей и взрослых). Именно взаимосвязь художественных компонентов в эстетическом образовании (музыка, изобразительное искусство, искусство слова, мировая художественная культура, хореография и пр.) позволяет обучающемуся «войти» в мир искусства, а через искусство — в социокультурную действительность.

Цель исследования — вычленение универсальных принципов социокультурного развития личности в полихудожественной среде, позиционируемой в системе эстетического образования (на опыте Беларуси).

Материалы и методы исследования. Эстетическое образование в Республике Беларусь обновляет своё содержание и формы в соответствии с нормами времени, модернизацией педагогических технологий на основе анализа и оценки перспектив внедрения его продуктов в практическую деятельность. Формируемые в контексте эстетического образования компетенции у обучающегося (на всех ступенях образования) отзывчиво следуют требованиям интеграции личности в социальную среду, обеспечивая безбарьерное «вхождение» в культурное пространство. Каждая ступень эстетического образования является звеном неразрывной цепи обретения личностью социокультурного опыта, необходимого для комплексного решения задач жизнедеятельности.

Непрерывность и общность принципов эстетического образования выступают основой поступательного освоения личностью социокультурной действительности. Достижению главной цели эстетического образования — формирования духовно-нравственной культуры у обучающихся — способствуют два педагогических вектора: восприятие, потребление продуктов художественного творчества и созидание предметов искусства. Оба эти направления, реализуемые при соблюдении единых принципов социокультурного развития личности, позволяют выстроить целостную и эффективную систему генерирования гражданина как модератора целей устойчивого развития.

Проблеме социокультурного развития личности в образовательном процессе посвящено немало современных исследований. В анализе состояния и перспектив модернизации образовательной среды в целях смягчения адаптации обучающихся к условиям её функционирования, инкультурации в пространство конкретного региона педагоги выделяют сопряжённый с практикой перечень аспектов, остро обозначившийся в современной школе. Среди них — проблемы формирования социокультурных компетенций [1—3], социокультурной интеграции личности [4], выявление условий социализации у обучающихся [5], в том числе с опорой на полихудожественный подход [6]. Формирование социокультурных компетенций обучающимися (как учреждений среднего образования, так и университетов) отмечается как насущная проблема, обретающая глобализирующий характер в цифровую эпоху.

В разрезе социокультурной интеграции в образовательную среду наиболее значимым аспектом выступает адаптация обучающихся к условиям учреждения образования. В исследовании А. В. Петроченко справедливо отмечается, что социокультурная адаптация предполагает этнонациональное и гражданское самосознание, основанное на принятии бытующих

традиций, норм, правил поведения в обществе, а также созидательное начало обучающегося как участника жизни коллектива [4, с. 37]. При этом «вхождение» в социокультурную действительность происходит у каждого обучающегося с разной степенью интенсивности. Ссылаясь на концепцию Т. Ф. Масловой [7], А. В. Петроченко выделяет показатели социокультурной интеграции личности, позволяющие оценить степень адаптации обучающихся к образовательной среде. В контексте взаимодействия обучающегося со средой отмечаются культурно-коммуникативный (определяющий специфику субъект-объектных отношений в контексте среды), морально-психологический (показывающий уровень самоидентификации обучающегося в среде) и социально-экономический (характеризующий удовлетворенность жизнедеятельностью в социуме) показатели [4, с. 37—38, 40—41].

Социокультурная компетентность рассматривается как способность личности воспринимать, принимать и выступать транслятором традиций, ценностей, норм общества в условиях среды, обретается обучающимися в деятельности (репродуктивной, продуктивной — активной или интерактивной). В широком спектре принципов формирования социокультурной компетенции обучающихся большинство исследователей выделяют коммуникативный [1, с. 55—62; 2, с. 68; 3; 5; 6], имеющий свои особенности в функционирующей среде (эстетической, лингвистической, технической и пр.), и варьирующийся в зависимости от целей, направленности, подходы обучения. В эстетическом образовании принцип коммуникативности реализуется во взаимодействии с объектами и предметами искусства. Полихудожественный подход позволяет в апелляции к образной природе искусства постичь обучающимися суть мироздания, интерпретируемую в контексте времени и среды, вовлекая их в производственную практику. В диалоге с искусством формируются социокультурные компетенции, необходимые для реализации моделей жизнедеятельности общества художественными средствами.

Исследуя проблемы осуществления межкультурного взаимодействия у студенческой молодёжи средствами социокультурного проектирования в контексте художественно-эстетического образования, современный российский исследователь Л. Е. Судорогина апеллирует к опоре на следующие принципы: «учёта культурного многообразия взаимодействующих субъектов; добровольности; социальной направленности; активности; организации коллективного культуротворчества» [8, с. 17]. В единстве информационно-аналитического (способность личности анализировать, сопоставлять культурные ценности на основе имеющихся знаний и опыта общения с искусством), мотивационно-ценностного (потребность личности в коммуницировании с объектами культуры и искусства разных стран и эпох), социально-коммуникативного (умение личности вести диалог с носителями культурных ценностей и с произведениями искусства), творческо-деятельностного (владение личностью навыками самостоятельной художественно-творческой деятельности в соответствии с эстетическими идеалами) компонентов, по мнению Л. Е. Судорогиной, формируется готовность личности к межкультурному взаимодействию [9]. В непосредственном контакте с объектами и предметами искусства (художественной культуры) происходит социализация личности как субъекта производственной деятельности, направленной на преобразование художественной картины мира.

Принцип коммуникативности в эстетическом образовании получает наибольшую эффективность при условии двухфазной его реализации. Первая фаза предполагает взаимодействие обучающихся с искусством (на уровнях восприятия художественных произведений и творчества). В данном случае идёт опора на интуицию, представления, ощущения обучающихся. Они видят мир образов по-своему, индивидуально и интерпретируют его субъективно.

Вторая фаза предполагает трехстороннее общение: педагог—искусство—обучающийся. На этой фазе взаимодействие с искусством предусматривает многокомпонентность процесса. Помимо рождения внутренних ощущений, развития опыта эмоционально-чувственной трактовки картины мира, обучающиеся получают знания, учатся анализировать и вычленить схо-

жее и различное в художественных образах, композициях, сюжетах произведений искусства. Они сравнивают образы с эталонами красоты, в качестве которых выступают объекты национального наследия. При этом в обеих фазах инкультурация в региональную среду протекает с опорой на художественные идеалы, подсознательно или осознанно избираемые личностью в палитре произведений национальной культуры. Объективация художественных идей достигается в соизмерении личного опыта и обретаемых знаний, порождая соответствующие уровню образования (общее среднее, среднее специальное, высшее, дополнительное) компетенции. Данная фаза предполагает одновременно опору на принципы научности и доступности (в соответствии с действующими образовательными стандартами), творческой активности. Взаимодействуя с искусством, педагогами, обучающиеся вовлекаются в процесс сотворчества, вступают в соперничество, получая возможность самовыражения. Именно презентация своего внутреннего мира, своего видения прекрасного в коллективе способствует социализации личности.

Для полноты и многогранности выражения личностных позиций в отношении искусства, культуры и через искусство, безусловно, требуется наличие определенной среды — действенной, функциональной. В эстетическом образовании эту роль играет полихудожественная среда, предполагающая интеграцию разных искусств, разных видов творчества в педагогическом процессе.

Концептуальные взгляды российского исследователя педагогики искусства Б. П. Юсова во многом раскрывают суть и перспективы социокультурного развития личности в полихудожественной образовательной среде. Отмечая специфичность предметной области «Искусство», российский исследователь подчеркивает ее направленность на решение глобальных задач образования — в синтезе научного знания и творческого импульса осуществление обучающимися поиска истины, осознание картины мира через художественные образы, несущие в своем содержании все смыслы бытия [10; 11]. Через этнонациональные и общекультурные ценности во взаимосвязи искусств, согласно Б. П. Юсову, постигаются не только художественные образы, но и образы бытия. Так устанавливается связь искусства с жизнью, вычленяемая как один из принципов социокультурного развития личности.

Опираясь на подходы Б. П. Юсова, современные российские исследователи проблем педагогики искусства подчеркивают необходимость реализации принципа интеграции на всех ступенях эстетического образования. Определяя интеграцию в образовании как «универсальный принцип» педагогики искусства [12, с. 72], С. В. Большакова разграничивает понятия «интеграции форм обучения» и «интеграции содержания обучения». Под первым понимается специфика организации учебного процесса в учреждениях разного типа, под вторым — комплексное гуманитарное знание, раскрываемое через образную природу искусства [12]. Идеи Б. П. Юсова получают поддержку в трудах Ж. Б. Кармазиной, которая определяет принцип интеграции как одно из условий развития художественных компетенций не только у обучающихся, но и у педагога искусства [11]. Интегративный подход акцентируется как методологическая константа в современном эстетическом образовании, основанном на гуманизации социума [13—17].

Результаты исследования и их обсуждение. Принципы коммуникативности, интеграции гуманитарных знаний, творческой активности обучающихся образуют триаду универсальной методологической целостности эстетического образования и в комплексе позволяют обеспечить социокультурное развитие личности. При этом на каждой ступени образования синтез отмеченных принципов имеет свои особенности, обусловленные, прежде всего, возрастным фактором. Уровень восприятия, образного мышления и выражения личностной позиции к явлениям и объектам окружающей действительности средствами искусства значи-

тельно разнится у младших школьников, обучающихся средней школы, колледжа, учреждения высшего образования.

Учебный предмет «Изобразительное искусство» наряду с учебным предметом «Музыка» открывает обучающимся путь познания объективно существующего мира сквозь призму творчества. В силу своей специфики, основанной на художественно-образном восприятии, эстетическом переживании, изобразительное искусство и музыка вовлекают обучающегося в социокультурную действительность как равноправного соучастника процесса преобразования мира. Перед начинающим «творцом» открываются перспективы моделирования сверхреальности, в которой получают отражение как взгляды социума, так и собственные представления о красоте, гармонии и порядке. Он учится анализировать, прогнозировать, ставить цели и реализовывать их на практике, направляя свою творческую энергию в русло созидания. На интуитивной основе и в рациональном осмыслении жизни рождаются картины «новых миров», в которых социокультурные нормы, художественные ценности и идеалы являют синтезированный образ будущего.

Учебным предметам «Изобразительное искусство» и «Музыка» принадлежит особая роль в формировании эмоционально-чувственного мира личности. Через эстетическое восприятие, переживание, осмысление произведений искусства и собственного творчества обучающийся оценивает художественную картину мира, которая характерна конкретному региону в определённую эпоху. Выработка художественного вкуса, эстетического отношения личности младшего школьника задаёт импульс формирования мировосприятия, созвучного времени и пространству, мотивирует к познанию процессов, явлений, фактов окружающей действительности посредством преломления взглядов общества в художественно-творческой деятельности. Взаимосвязь чувственно-интуитивного и рационально-логического помогает юному «художнику» открывать тайны мироздания. Постигая истинные основы бытия, обучающийся на уроках изобразительного искусства, музыки становится исследователем. Каждый предмет, объект или событие, попадающие в поле зрения обучающегося, являются смыслообразующим началом «новой реальности», в которой объективный мир переворачивается, меняет свои физические формы и свойства, позволяя модернизировать сущее в соответствии с личностными убеждениями о миропорядке. События, освещаемые на уроках истории, сюжеты, изучаемые на уроках литературы, воссоздаются в зрительных и слуховых образах искусства, что способствует более целостному представлению обучающимися специфики культурной жизни общества.

Творческая природа искусства помогает школьникам адаптироваться к условиям социокультурной действительности. Посредством созерцания и созидания, которые предопределяются как формы эстетической деятельности на уроках изобразительного искусства и музыки, младший школьник познаёт мир в его многогранных характеристиках: физических свойствах материи, геометрических качествах построения формы, визуальных аспектах восприятия. На основе интуиции и представлений, получаемых на чувственно-эмоциональной основе и в анализе явлений и процессов окружающего мира, у обучающегося рождаются обобщения и оценки. Он учится сравнивать, вычленять схожее и различное, отождествлять предметы и объекты друг с другом и с идеалами. Творчество подталкивает юного «исследователя» к конструированию предметно-пространственной среды в её целостности и взаимосвязи всех элементов. Изобразительная деятельность, музицирование помогают выразить школьникам своё видение идеального мира, в котором сплетаются реалии и иллюзии, объективно существующие паттерны и неповторимые фантазийные формы. Творческое начало, развиваемое посредством художественно-изобразительной и музыкальной деятельности, способствует обогащению духовного мира учащихся, формированию нравственных посылов, соотносимых с позиционируемой картиной мира.

Формы работы и задания, предлагаемые на уроках изобразительного искусства и музыки, в большей или меньшей степени служат стимулом познания объективной реальности. От степени сложности заданий, их методической грамотности зависит интенсивность и полнота формирования личностных, метапредметных и предметных компетенций, развитие творческих способностей и умений. Методически четкая, сообразная цели и задачам учебного предмета проработка поурочных заданий способствует развитию интереса к творческой деятельности, реализации эстетических потребностей обучающегося. Каждый урок изобразительного искусства, музыки служит шагом к познанию новых видов, жанров искусства, способов (техник и приемов) представления предметов (форм) на плоскости и в пространстве в их реалистической трактовке и имитации (средствами стилизации, обобщения, схематизации и пр.).

Учебно-методический материал, рассчитанный преимущественно на поурочное выполнение творческих заданий, позволяет сформировать необходимые для дальнейшего обучения изобразительному искусству и музыке компетенции, определённые в учебных программах. Предусмотренное программами учебных предметов художественно-эстетической направленности эстетическое восприятие действительности и искусства получает развитие в индивидуальной творческой деятельности учащихся, направленной на обретение необходимых компетенций.

Творческие задания, среди которых — конструирование из бумаги, аппликация, завершение живописных и графических композиций по образцу, исполнение музыкальных произведений, открывают возможность самостоятельной художественной деятельности, синтезирующей на уроках изобразительного искусства живопись, графику, скульптуру, декоративное искусство и дизайн, на уроках музыки — вокал, хоровое исполнение, игру на инструменте.

Предлагаемые учебными программами задания способствуют развитию художественно-творческого мышления, воображения, эстетических интересов, креативности, способности восприятия, анализа и оценки художественного произведения, овладению знаниями видов пластических искусств посредством конструирования, изображения, декорирования; музыки, танца, актерского мастерства, искусства слова через художественно-образную природу искусства.

На второй ступени общего среднего образования социокультурное развитие личности средствами искусства осуществляется в Республике Беларусь в контексте изучения учебного предмета «Искусство (отечественная и мировая художественная культура)», который является доминантным в освоении обучающимися мира художественных ценностей и изучается пролонгированно с 5 по 9 класс. При этом, согласно концепции учебного предмета [18], пропедевтический уровень познания искусства (5—6 классы), продолжающий знакомить обучающихся с историко-культурным наследием на уровне образной интерпретации предметов, явлений, фактов художественной жизни, сохраняет сущностную основу эстетического образования младших школьников. Но если на уроках изобразительного искусства, музыки большая доля учебного времени отводится на самостоятельную творческую деятельность (включая зрительное восприятие и создание живописных, пластических, графических работ, слушание и исполнение музыкальных произведений и пр.), то уроки отечественной и мировой художественной культуры предполагают погружение в презентуемый художественный образ в синтезе нескольких видов искусства. На уроках искусства отмечается увеличение сферы влияния полихудожественной среды на сознание обучающихся.

Творческая работа на уроках в 5—6 классах представляется скорее как демонстрация результативности постигаемых явлений художественной жизни в сопоставлении с действительностью. Интеграция видов художественно-творческой деятельности с привлечением разных средств выразительности, художественных техник, композиционных приёмов позволяет обучающимся углубиться в содержание образов, уловить смысловую нить представляемых в произведениях мастеров событий культурной жизни. Вступая в диалог/полилог с искусством (имеющим в своей основе диалогичную природу), обучающиеся обретают опыт социокультурной коммуникации. Они приближаются к смысловым ориентирам жизни, преломляемым

в произведениях искусства разных видов и жанров, разных культурных регионов и эпох. К интуитивной и чувственно-эмоциональной основе восприятия и оценки художественных произведений подключается сознательная, базирующаяся на образно-логическом мышлении.

В 7—9 классах при сохранении общих подходов к изучению искусства творческая активность школьников обретает новую форму. Среди видов самостоятельной творческой деятельности здесь превалирует проектная. Художественное конструирование «новой реальности» осуществляется в разных видах творчества.

Следует подчеркнуть, что на уроках искусства проект предполагает не только индивидуальную, но и коллективную работу обучающихся по моделированию художественных образов. В коллективной проектной деятельности усиливается направленность на социализацию и инкультурацию личности. Принимая решения коллегиально, каждый член временного коллектива (подгруппы) учится объективно отстаивать собственную позицию в отношении выполняемой творческой работы. Опора на личный опыт, интуицию, научное знание определяет вектор поиска истины, идеала, соизмеримого с эталонами красоты в разрезе этнонациональных традиций.

Среднее специальное образование в области педагогики искусства, являясь промежуточным звеном непрерывного эстетического образования, получает профессиональную окраску. Возрастание мотивации обучающихся к будущей профессиональной деятельности задает импульс погружения в художественную/полихудожественную среду. Однако в отличие от общего среднего образования на данной ступени доля ориентированного на практику учебного материала значительно возрастает и получает методически детерминированную основу. Сопряженный с навыками профессионального мастерства учебный материал раскрывается комплексно с опорой на профиль подготовки специалиста. Обретенные в средней школе знания о культуре и искусстве осваиваются на новом витке с усилением научной составляющей. Фактологический материал об эволюции художественной культуры, образах, достижениях мастеров (в разрезе специальностей) интерпретируется с позиций ориентации на практику. Так, в обучении дизайнеров, например, углубленно изучаются аспекты конструирования предметно-пространственной среды; живописцев — технические приемы и инновационные решения композиционного построения, моделирования объектов вариативными способами; музыкантов — исполнительские особенности и т. д. Объединяющей все специальности художественно-педагогического профиля в учреждениях среднего специального образования является учебная дисциплина, раскрывающая историю отечественного и мирового искусства, в содержание которой заложен смысловой стержень интеграции гуманитарных знаний.

В функционировании полихудожественной среды как фундамента социокультурного развития личности на ступени среднего специального образования происходит дифференциация видов творчества. Профиль специальности предопределяет компоненты эстетического образования, вследствие чего некоторые виды искусства определяются как доминирующие, иные становятся вспомогательными, дополняющими знания о художественной картине мира. В результате коммуникация обучающихся с искусством выходит на уровень более тесного взаимодействия, в том числе в практической творческой деятельности.

В высшей школе эстетическое образование обретает концентрическое выражение заложенных на предыдущих этапах идей. На новых витках с повышением требований к освоению учебного материала происходит не только постижение фактов, явлений культуры, но и установление причинно-следственных связей между ними. Научно-поисковая деятельность выступает базой развития творческих способностей, профессиональных умений в определённой сфере (в соответствии с квалификацией). Проектная деятельность осуществляется с опорой на научное знание и собственный опыт. Принцип интеграции гуманитарных знаний

позволяет презентовать художественные образы в их многогранных характеристиках и аспектах — социальном, духовно-нравственном, идейно-патриотическом.

Одним из показателей высокого уровня социокультурного развития личности в высшей школе является концептуально обоснованный выбор создаваемого/репрезентуемого художественного образа (глубина художественного замысла, смысловые линии и способы их выражения) и раскрытие его содержания публично. Для музыкально-педагогических специальностей творческим проектом может быть создание вариаций на какую-либо тему, собственное сочинение, импровизация в исполнении музыкального произведения; для художественно-педагогических — самостоятельно выполненное живописное, графическое произведение, дизайн-проект, анимационный фильм, воссозданный образец какого-либо предмета народного ремесла и пр.

Мотивированный выбор обучающимися будущей профессиональной деятельности в высшей школе создаёт предпосылки успешного освоения специальности. Поэтому смещение акцентов на профиль специальности (педагог-художник, педагог-хореограф, педагог-музыкант) не порождает преград для познания художественного мира в его многоликости. При близком коммуницировании с predetermined специальностью видом искусства обучающийся ищет поддержку художественных идей в иных видах творчества. Полихудожественный контекст сохраняет свою устойчивость.

Заключение. Универсальность принципов социокультурного развития личности в условиях полихудожественной среды способствует системности и комплексности как обще-гуманитарных, так и специальных знаний обучающихся, необходимых для беспрепятственного и активного включения в общественную жизнь. Комплементарность трёх основных принципов — коммуникативности, интеграции гуманитарных знаний и творческой активности — создаёт условия целостности непрерывного эстетического образования. Их константность в образовательном процессе позволяет формировать творческую, предприимчивую личность, готовую к реализации смелых замыслов, коррелирующих с художественными идеалами эпохи и региона.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР20211254).

Список цитированных источников

1. Шилина, Н. В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции курсантов общеобразовательных организаций ФСИН России в условиях применения интерактивных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Шилина. — Рязань, 2020. — 183 л.
2. Ким, Н. Н. Критерии сформированности социокультурной компетенции будущих учителей английского языка / Н. Н. Ким, Е. Л. Амирова // Вестн. КГПИ. — 2014. — № 4. — С. 66—71.
3. Ёжкина, Т. М. Развитие социокультурной компетенции в процессе работы с учебным аутентичным текстом при обучении немецкому языку студентов — регионоведов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. М. Ёжкина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 22 с.
4. Петроченко, А. В. Критерии и показатели социокультурной интеграции иммигрантов в общеобразовательной школе / А. В. Петроченко // Вестн. СамГУ. — 2011. — № 1/2 (82). — С. 36—42.
5. Смирнова, М. А. Деятельность общеобразовательных учреждений по созданию педагогических условий социализации учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Смирнова. — Самара, 1999. — 179 л.
6. Желнищих, П. В. Полихудожественный подход как практикоориентированная основа развития эстетической культуры студентов педвуза в процессе приобщения к культурному наследию родного края / П. В. Желнищих // Вестн. ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». — 2013. — Т. 5, № 4. — С. 104—109.

7. *Маслова, Т. Ф.* Социокультурная интеграция вынужденных переселенцев в местное сообщество на рубеже XX—XXI веков (на примере Ставропольского края) : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.06 / Т. Ф. Маслова ; Северо-Кавк. соц. ин-т. — Ставрополь, 2009. — 56 с.
8. *Судоргина, Л. Е.* Развитие межкультурного взаимодействия студенческой молодежи средствами проектных технологий социально-культурной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Л. Е. Судоргина ; Орл. гос. ин-т искусств и культуры. — Орел, 2015. — 27 с.
9. *Судоргина, Л. Е.* Критерии и показатели развития компонентов межкультурного взаимодействия студенческой молодежи во внеучебной деятельности [Электронный ресурс] / Л. Е. Судоргина // Актуальные проблемы социально-культурной деятельности : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Тамбов, 24 нояб. 2014 г. — Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. — Режим доступа: https://new.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/mezhdunarodnyie/aktualnyie_problemyi_soczialno_kulturnoj_deyatelnosti/granty_i_stipendii_dlya_obucheniya_v_magistrature_v_evrope_i_kitae/kriterii_i_pokazateli_razvitiya_komponentov_mezhkulturnogo_vzaimodejstviya_studencheskoj_molodezhi_vo_vneuchebnoj_deyatelnosti?ysclid=l6ajhl2xor466949851. — Дата доступа: 01.08.2022.
10. *Юсов, Б. П.* Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе / Б. П. Юсов // Виды искусства и их взаимодействие: пособие для учителей : сб. ст. / Б. П. Юсов [и др.] ; под ред. Е. П. Кабковой, Л. Н. Мун. — М. : ИХО РАО, 2001. — 211 с.
11. *Юсов, Б. П.* Проблема художественного воспитания и развития школьников : монография / Б. П. Юсов. — М. : ФГНУ ИХО РАО, 2012. — 308 с.
12. *Большакова, С. В.* Интеграция общего и дополнительного образования в сфере ИЗО в условиях принятия ФГОС второго поколения / С. В. Большакова // Инновационные тенденции интеграции и гуманитаризации образования : материалы Всерос. конф. «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения» ; науч. ред. Е. П. Олесина ; ред.-сост. О. И. Радомская ; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. — М. : ФГБНУ ИХОиК РАО, 2015. — С. 72—78.
13. *Командышко, Е. Ф.* Педагогическая модель творческого развития учащейся молодежи на основе интегративного подхода и принципов педагогики искусства / Е. Ф. Командышко // Инновационные тенденции интеграции и гуманитаризации образования : материалы Всерос. конф. «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения» ; науч. ред. Е. П. Олесина ; ред.-сост. О. И. Радомская ; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. — М. : ФГБНУ ИХОиК РАО, 2015. — С. 33—39.
14. *Савенкова, Л. Г.* Гуманитаризация образования и научная школа Б. П. Юсова / Л. Г. Савенкова // Инновационные тенденции интеграции и гуманитаризации образования : материалы Всерос. конф. «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения» ; науч. ред. Е. П. Олесина ; ред.-сост. О. И. Радомская ; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. — М. : ФГБНУ ИХОиК РАО, 2015. — С. 3—9.
15. *Карамзина, Ж. Б.* Интеграция — одно из условий формирования художественной компетенции учителя / Ж. Б. Карамзина // Инновационные тенденции интеграции и гуманитаризации образования : материалы Всерос. конф. «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения» ; науч. ред. Е. П. Олесина ; ред.-сост. О. И. Радомская ; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. — М. : ФГБНУ ИХОиК РАО, 2015. — С. 106—112.
16. *Креницына, А. В.* Развитие творческого воображения младших школьников в условиях гуманитаризации образования и интегративной развивающей среды школы / А. В. Креницына // Инновационные тенденции интеграции и гуманитаризации образования : материалы Всерос. конф. «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения» ; науч. ред. Е. П. Олесина, ред.-сост. О. И. Радомская ; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. — М. : ФГБНУ ИХОиК РАО, 2015. — С. 120—126.
17. *Радомская, О. И.* Критерии оценки в условиях интегрированных уроков в школе / О. И. Радомская // Инновационные тенденции интеграции и гуманитаризации образования : материалы Всерос. конф. «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения» ; науч. ред. Е. П. Олесина, ред.-сост. О. И. Радомская ; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. — М. : ФГБНУ ИХОиК РАО, 2015. — С. 120—173.
18. Концепция учебного предмета «Искусство» (отечественная и мировая художественная культура) / О. О. Грачева [и др.] // Маст. і музич. адукація. — 2015. — № 4 (16). — С. 19—27.

Поступила в редакцию 26.09.2022.

УДК 378.141

С. В. КондратюкУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, kondratyik@yandex.by

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается содержание аксиологической компетентности в структуре профессиональной компетентности обучающегося — будущего воспитателя дошкольного образования. Раскрывается структура аксиологической компетентности через содержание когнитивного, деятельностного и личностного компонентов. Характеризуется содержание компонентов аксиологической компетентности. Когнитивный компонент рассматривается как система ценностей образования и профессиональных педагогических ценностей. Содержание деятельностного компонента определяется как система умений осуществлять ценностно ориентированную деятельность. Личностный компонент представлен через описание инструментальных ценностей, включающих личностные качества и субъективно-личностные ценностные ориентации. Определяются критерии изучения когнитивного компонента аксиологической компетентности согласно выделенным компонентам аксиологической компетентности. Представлены результаты изучения ценностей студентов специальности «Дошкольное образование», мотивирующих выбор профессии, профессиональное становление, понимание престижа и значимости будущей профессии для себя лично.

Ключевые слова: компетентность; аксиологическая компетентность; ценности образования; профессионально-педагогические ценности.

Библиогр.: 7 назв.

S. V. Kondratyik

Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, kondratyik@yandex.by

AXIOLOGICAL COMPETENCE STUDY AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS — FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION

The content of axiological competence in the structure of the professional competence of the student — a future teacher of preschool education is considered. The structure of axiological competence is revealed through the content of cognitive, activity and personal components. The content of the components of axiological competence is characterized. The cognitive component is considered as a system of educational values and professional pedagogical values. The content of the activity component is defined as a system of skills to carry out value-oriented activities. The personal component is presented through a description of instrumental values, including personal qualities and subjective-personal value orientations. Criteria for studying the cognitive component of axiological competence are determined according to the selected components of axiological competence. The results of studying the values of students of the specialty “Preschool Education”, motivating the choice of the profession, professional development, understanding the prestige and significance of the future profession for themselves are presented.

Key words: competence; axiological competence; educational values; professional and pedagogical values.

Ref.: 7 titles.

Введение. Современные нормативные документы фиксируют необходимость соответствия образования «общечеловеческим, гуманистическим ценностям, культурным и духовным традициям белорусского народа, государственной идеологии, отражению интересов личности, общества и государства». На уровне профессионального образования одной из

приоритетных задач является формирование «компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности» [1].

Основой формирования профессиональных компетенций выступают ценностные ориентации личности, которые обусловлены социальным контекстом и индивидуальным опытом. Устойчивая система профессиональных ценностных ориентаций определяет жизненную позицию обучающегося и выступает характеристикой его субъектности.

Как показывают исследования, современная молодежь испытывает трудности в выборе ценностных ориентаций из-за неопределённости жизненных перспектив, отсутствия опыта трудовой деятельности, социальной неопределённости, что приводит к непониманию сущности и важности будущей профессиональной деятельности, которая рассматривается в качестве инструментальной ценности, обеспечивающей утилитарно-прагматические цели-ценности, а не в качестве фактора личностного развития.

Основу профессионального становления будущего педагога дошкольного образования определяют не только традиционные компетенции (универсальные, базовые профессиональные и специализированные), но и новые. Абсолютизация базовых профессиональных ценностей позволяет овладеть основами будущей профессии, найти работу, стать хорошим специалистом, но в то же время может негативно сказаться на становлении других видов деятельности, а также духовности, нравственности, ответственности. В этом случае особую роль приобретают инвариантные компетентности, которые формируют смысл и образ профессиональной деятельности. К инвариантным компетентностям можно отнести аксиологическую компетентность.

Аксиологическая компетентность базируется на «отношении личности к миру, воспринятых нормах нравственного поведения и входит в аксиологическую сферу личности. Она предопределяет устойчивость личности по отношению к внешним воздействиям. Через неё реализуется способность личности строить своё будущее в соответствии с жизненными принципами, профессиональными планами для обеспечения самореализации [2].

Аксиологическая компетентность понимается как способность оценивать социальную и личностную значимость приобретаемых профессиональных знаний, умений, качеств; готовность выбирать целевые и смысловые установки своих действий и поступков, применять их для решения профессиональных практических задач на основе гуманистических идеалов [3].

Материалы и методы исследования. В современном образовании аксиологический подход рассматривается как основа реализации образовательной парадигмы (В. И. Загвязинский, А. В. Кирьякова, В. В. Краевский, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, В. А. Сластенин). Роль аксиологического подхода в профессиональном становлении студентов в учреждениях высшего образования рассматривается в исследованиях Н. А. Асташовой, Р. А. Громова, А. В. Кирьяковой, Г. А. Мелекесова, Ю. А. Райсвих, А. А. Поляковой и др.

Отметим, что в рамках аксиологического подхода «явление рассматривается с точки зрения ценностей, связанных с возможностями удовлетворения потребностей людей» [4]. Анализ понятия «ценность» позволяет определить многоаспектный характер данного феномена: ценность как смысл (Д. А. Леонтьев), установка (Д. Н. Узнадзе), отношение (В. Н. Мясищев), внутренняя направленность личности (Л. И. Божович). Ценность имеет предметную определённость, выполняет регулятивную функцию поведения и деятельности субъекта, выступает средством преодоления существующих противоречий (ситуация выбора), характеризуется иерархическим строением системы ценностей (выделением терминальных и инструментальных ценностей), ценность субъективна.

Согласно мнению Е. М. Яковлева, «реализация аксиологического подхода при исследовании того или иного педагогического феномена предполагает рассмотрение его ценностного контекста и сводится к трём ключевым процедурам: 1) выявление ценностного потенциала изучаемого явления; 2) структурирование совокупности ценностей, отражающих дан-

ное явление; 3) определение способов повышения их значимости для субъектов образовательного процесса» [4].

В контексте данного подхода нами обозначены направления изучения процесса формирования аксиологической компетентности как фактора профессионального становления студентов — будущих воспитателей дошкольного образования: определение сущности понятия «аксиологическая компетентность воспитателя дошкольного образования»; построение структуры аксиологической компетентности, обоснование её содержательных характеристик; разработка и реализация модели формирования аксиологической компетентности у будущего воспитателя дошкольного образования и её программно-методического обеспечения.

Для определения содержания когнитивного компонента аксиологической компетентности нами была разработана анкета по выявлению ценностей, мотивирующих выбор профессии и профессионального становления. Анкета включала 12 вопросов с выбором одного ответа как наиболее предпочитаемого. Содержание ответов позволило определить ценности как наиболее значимые в структуре когнитивного компонента аксиологической компетентности. Выборку составили 44 студента специальности «Дошкольное образование» в возрасте 18—20 лет.

Методы исследования, использованные нами: методы анализа психолого-педагогической литературы, анкетирование, метод математической обработки данных.

Результаты исследования и их обсуждение. По мнению А. В. Хуторского, компетентность — это «владение, обладание человеком совокупностью взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определённым кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, включающей личностное отношение человека к предмету деятельности» [5]. Определяющим компонентом компетентности выступают ценностные ориентации как «форма функционирования ценностей» (В. А. Ядов). Ценностные ориентации проявляются в идеалах, установках, убеждениях, отношениях, нормах, потребностях и поведении людей.

Аксиологическая компетентность Н. Х. Савельевой рассматривается как «отражение в сознании и поведении будущего специалиста профессиональных ценностных ориентаций, способствующих формированию компетенций, удовлетворяющих требованиям образовательного стандарта; способствующих формированию образа будущего специалиста, способного к толерантному поведению, к социальному и профессиональному взаимодействию» [6], и одновременно является мотивированной способностью специалиста эффективно осуществлять педагогическую деятельность при выполнении профессиональных функций. Развитая аксиологическая компетентность базируется на личностной профессионально-ценностной ориентированности, ценностных мотивах и направленности на формирование ценностных ориентаций у воспитанников.

В контексте нашего исследования аксиологическая компетентность рассматривается как результат овладения профессиональными ценностными ориентациями и аксиологическими компетенциями.

В самом общем виде любая компетентность может рассматриваться как система трёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного, деятельностного и личностного. Содержание когнитивного компонента включает в себя знания и способы их получения, деятельностного — опыт осуществления разных видов деятельности, личностного — ценности, установки, направленность, интересы. Рассмотрим данные компоненты подробнее.

Содержание *когнитивного компонента* аксиологической компетентности — это знания ценностей образования, общечеловеческих гуманистических ценностей, педагогических профессиональных ценностей, требований к личности воспитателя дошкольного образования.

Ценности образования понимаются как многокомпонентное, культурно-историческое явление, позволяющее обогатить духовно-нравственное развитие обучающихся, а также реа-

лизовать потенциальные возможности формирования у них соответствующих ценностных ориентаций. В качестве ключевых ценностей образования В. Г. Константинова называет: витальные (гуманизм), абсолютные (истинное знание, добро), духовные (духовность, соборность, культура), социальные (Отечество, народность, национальные идеалы, труд, чувство национального достоинства) [7, с. 55]. Современный педагог, воспитатель дошкольного образования, прежде всего, должен быть носителем данных ценностей, которые трансформируются в личностные педагогические ценности и ценностные ориентации.

Педагогические ценности рассматриваются учеными как нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном в образовательной деятельности педагога (Е. Н. Шиянов).

Система педагогических ценностей, как свидетельствует анализ педагогических источников, должна включать:

- гуманистические ценности педагогической деятельности — ребёнок, детство, уникальность и индивидуальность личности, развитие ребёнка, самореализация ребёнка;
- профессионально-нравственные ценности — добро, сострадание, милосердие, мир, искренность, верность, профессиональный долг, вера, доверие, справедливость, патриотизм, профессиональная честь и достоинство;
- ценности творческой самореализации — совершенствование профессионально-творческих способностей, ценность инновации, самосовершенствование, методики преподавания;
- интеллектуальные ценности — истина, профессиональные знания, творчество, познание;
- социальные ценности — профессионально-педагогическое общение, профессиональная корпоративная культура, соборность, традиции, семья, любовь и привязанность к детям;
- эстетические ценности — красота, гармония.

Деятельностный компонент аксиологической компетентности включает умения осуществлять ценностно ориентированную деятельность, педагогическое взаимодействие по достижению поставленных целей (целеустремленность), принимать решения; готовность к выполнению профессиональных функций при работе в коллективе; способность работать самостоятельно (самостоятельность), осуществлять саморазвитие.

Личностный компонент включает субъективно-личностные (социальные и индивидуальные), профессионально-педагогические ценностные ориентации, качества личности: гуманность, жизнелюбие, оптимизм, справедливость, совесть, чувство долга, ответственность, честность, скромность, милосердие, способность к социальной адаптации (терпимость), коммуникативность, толерантность.

Для организации исследования мы определили показатели сформированности аксиологической компетентности у обучающихся — будущих воспитателей дошкольного образования:

- когнитивный — полнота знаний о содержании педагогических ценностей, ценностях образования (какие явления выступают в качестве ценностей); понимание иерархии ценностей (значимость ценностей);
- деятельностный — мотивы осуществления педагогической деятельности на основании выделенных ценностей; проявление ценностного отношения к образовательному процессу, субъектам образовательной деятельности; умение организовать ценностно ориентированное взаимодействие;
- личностный — положительное отношение к выделенным ценностям; восприятие выделенных ценностей как жизненно и профессионально значимых, эмоциональное отношение и готовность к восприятию ценностей.

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство студентов считают возможной смену профессии. На вопрос «Согласны ли Вы, что выбор профессии должен быть сделан один раз и навсегда?» 76,4 % студентов ответили отрицательно, 12,7 % считают, что

выбор не может быть пересмотрен, 10,9 % затрудняются ответить. Такая позиция опрошенных, на наш взгляд, свидетельствует о неустойчивости мотивов профессионального роста и низкой ценностной позиции к своему профессиональному выбору. Этот факт подтверждается и ответами на вопрос «Каковы ожидания от обучения в университете?». Большинство студентов учёбу в университете рассматривают как «основу для дальнейшего профессионального совершенствования» (50,9 %), «повышение эрудированности, образованности, общей культуры» (24,4 %), «возможность общения, установления новых контактов» (7,3 %), «возможность переквалификации» (5,5 %) студентов. Особых ожиданий нет у 10,9 % студентов.

В то же время профессиональная педагогическая направленность студентов подтверждается мотивами выбора профессии. На вопрос «Что стало главным в выборе профессии?» были получены следующие данные: «личная направленность к педагогической деятельности» отмечается у 36,4 % опрошенных, «интерес к профессии» проявляют 27,3 %, «другие мотивы (близость университета к дому, рекомендации друзей)» обозначили 30,9 % респондентов, 1,8 % студентов мотивами назвали семейные традиции, а 2,6 % — материальную выгоду. Данные результаты свидетельствуют о преобладании личных устойчивых интересов к профессии воспитателя дошкольного образования у 63,7 % опрошенных. Однако не исключаются и внешние мотивы поступления на специальность «Дошкольное образование».

Перспективы своего профессионального роста студенты определили в следующих направлениях: 45,5 % назвали «совершенствование профессиональных умений», 23,6 % — «возможность карьерного роста», 10,9 % — «продолжение обучения по специальности в магистратуре», 7,3 % назвали общественную деятельность. Ответили, что не будут работать по профессии, 12,7 % опрошенных. Это, на наш взгляд, студенты, которые не подтвердили свой профессиональный выбор в процессе обучения. Причинами этого могут быть несформированные ценностные ориентации профессионального выбора, а также недостаточное накопление опыта профессиональной деятельности. Эти студенты рассматривают получение высшего образования как стартовые возможности для дальнейшей переквалификации. Это подтверждается данными ответа на вопрос «Нашли ли Вы себя в ходе обучения в университете по избранной специальности?»: 14,5 % студентов ответили «скорее нет». В то же время ответ «нет» не был выбран ни одним студентом. Ответили «скорее да» 43,6 % опрошенных, 23,6 % ответили утвердительно. Следовательно, 67,2 % испытуемых подтверждают свой профессиональный выбор.

Как было отмечено ранее, аксиологическая компетентность проявляется не только в мотивах и потребностях, но и в направленности профессиональной деятельности в соответствии с педагогическими ценностями. При ответе на вопрос «В чем состоит престиж профессии воспитателя дошкольного образования для Вас лично?» определились следующие позиции опрошенных: 61,8 % ответили «общение с детьми и ответственность за их развитие», 16,4 % — «саморазвитие», 10,9 % — «профессионализм и высокие показатели труда», 9,1 % — «общение с людьми и новые социальные контакты». Полученные результаты свидетельствуют о преобладании гуманистических педагогических ценностей у респондентов.

Для подтверждения данной позиции студентам предлагалось ответить на вопрос «Что для Вас является главным в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образования?». Ответы распределились следующим образом: 34,5 % — «умение организации разных видов детской деятельности», 32,7 % — «гуманизм и личностные качества», 26,3 % — «знание и владение педагогическими технологиями», 9,1 % — «способность к саморазвитию».

На вопрос «Что для Вас значит состояться как профессионал?» были получены следующие ответы: 30,9 % — «высокий уровень владения методиками работы с детьми», 27,3 % — «карьерный рост», 23,6 % — «любовь детей». Ответы «возможность внедрения практических разработок», «уважение родителей, коллег», «получение высшей категории» составили 9,1; 7,3; 1,8 % соответственно.

Таким образом, следует отметить, что в процессе присвоения педагогических ценностей формируются разные аксиотипы будущего воспитателя дошкольного образования. Доминирующими выступают интеллектуальные ценности, связанные с профессиональными

знаниями и умениями. Меньшую группу составляют гуманистические и профессионально-нравственные ценности, ценности творческой самореализации. Такие результаты были ожидаемыми, поскольку этап профессионального становления в период обучения в учреждении высшего образования предполагает овладение технологиями и методиками организации педагогической деятельности, формирование профессионально значимых качеств личности.

Успехи в овладении будущей профессиональной деятельностью 52,7 % опрошенных оценивают как «средние», 29,1 % — «высокие». Затруднились сформулировать ответ 18,2 % студентов. Оценку «низкие» не выбрал ни один студент. Полученные данные также свидетельствуют, что ценностное отношение как к учебной деятельности, так и к будущей профессиональной деятельности у студентов присутствует.

Заключение. Полученные результаты свидетельствуют, что студенты специальности «Дошкольное образование» не считают свой выбор профессии случайным, позитивно оценивают перспективы дальнейшего профессионального роста, который связывают с совершенствованием профессиональных умений. В то же время определилась группа опрошенных, у которых не сформировано ценностное отношение к выбранной профессии.

Опрос позволил выявить не только мотивацию профессионального выбора, но и те профессиональные ценности, которые определяют профессиональное становление. Студенты продемонстрировали высокий уровень понимания престижа профессии воспитателя дошкольного образования для себя, сформированность когнитивного компонента аксиологической компетентности, осознание ценностей профессиональной деятельности.

В то же время изучение аксиологической компетентности как фактора профессионального развития требует определения уровней сформированности деятельностного и личностного компонентов, а также определения методического инструментария её совершенствования в образовательном процессе у будущих воспитателей дошкольного образования.

Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. — Дата доступа: 01.12.2022.
2. Маслов, С. И. Аксиологическая компетентность и ее функции в профессиональной подготовке педагогов [Электронный ресурс] / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // НАУ. — 2015. — № 7—1 (12). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskaya-kompetentnost-i-ee-funktsii-v-professionalnoy-podgotovke-pedagogov>. — Дата доступа: 06.12.2022.
3. Кондратюк, С. В. Структурно-функциональная модель формирования аксиологической компетентности студентов — будущих педагогов дошкольного образования / С. В. Кондратюк // Вестн. БарГУ. — 2017. — Вып. 3. — С. 17—23.
4. Яковлев, Е. М. Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации / Е. М. Яковлев, Н. О. Яковлева // Соврем. высш. шк.: инновац. аспект. — 2010. — № 3. — С. 85—92.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Сб. ИОРСО РАО. — М.: ИОРСО РАО, 2002. — 139 с.
6. Савельева, Н. Х. Профессионально-аксиологическая компетентность как структурный компонент базовых ключевых компетенций будущих специалистов [Электронный ресурс] / Н. Х. Савельева. — Режим доступа: <http://conf.englishforsciences.sfedu.ru>. — Дата доступа: 30.11.2022.
7. Контантинова, В. Г. Аксиологические основания теории и практики педагогического образования учителей начальных классов в России второй половины XIX — начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. Г. Контантинова. — М., 2021.

Поступила в редакцию 12.12.2022.

UDC 811

Y. V. Maslov, Ph. D. in Education, Associate Professor
Belarusian State Economic University, 26 Partizansky Ave., 220070 Minsk, the Republic of Belarus,
+375 (29) 102 63 25, maslove@tut.by

THE “TERRA COGNITA” OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY: WHAT EDUCATORS CAN AND SHOULD DO TODAY

Second Language Teaching in the Digital Era: Perspectives and Practices / editor by E. Chaika. — Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2022. — 193 p.

The article presents a review of a collective monograph published in the English language by one of the leading publishing houses abroad and dedicated to the problems of teaching foreign languages in conditions of the introduction of various information and communication technologies in education. The author briefly reviews the content of all the research works paying attention to particular elements of research methodologies and attempts at analyzing the quality of their approaches and their practical value for the process of foreign language training both in our country and abroad. An important aspect of the material is the fact that the monograph contains the research conducted by a leading educator working at the Professional Foreign Language Training chair of Baranovich State University.

Key words: monograph; foreign language training; educational technology; digitalization; hybrid learning; teaching approach.

Ref.: 7 titles.

Ю. В. Маслов, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный экономический университет»,
Партизанский пр-т, 26, 220070 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 102 63 25, maslove@tut.by

TERRA COGNITA ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: О ТОМ, ЧТО ПЕДАГОГИ МОГУТ И ДОЛЖНЫ ЗНАТЬ СЕГОДНЯ

Обучение второму языку в эру цифровых технологий: перспективы и практики / под редакцией Е. Чайки. — Кембридж : Научное издание Кембриджа, 2022. — 193 с.

В статье представлена рецензия на коллективную монографию, изданную на английском языке в одном из ведущих зарубежных издательств и посвященную проблемам обучения иностранным языкам в условиях внедрения в образовательный процесс различных информационно-коммуникационных технологий. В рецензии представлено краткое содержание всех опубликованных в ней материалов с описанием отдельных элементов методологии авторских исследований. Сделана попытка провести качественный анализ представленных подходов, определить степень их практической значимости для решения актуальных задач иноязычного образования в нашей стране и за рубежом. Важным моментом является то, что в монографии представлено исследование ведущего преподавателя кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Ключевые слова: монография; иноязычная подготовка; педагогическая технология; цифровизация; гибридное обучение; подход к обучению.

Библиогр.: 7 назв.

Introduction. The present paper aims at reviewing the recently published collective monograph *Second Language Teaching in the Digital Era: Perspectives and Practices* (2022) [1]. The 193-page book contains ten chapters written by experts working in different countries — the UK, France, Germany, Norway, Latvia, Russia, Ukraine, Belarus, Uzbekistan, and India.

The title of the monograph emphasizes the “technological” shift taking place today in the global educational landscape. The shift was caused by the large-scale adoption of information and communication technologies (ICTs) at all levels of educational systems. The reviewed material serves as one more proof that this process occurs universally. In every corner of the world, contemporary educators are becoming well-versed in modern software, online tutoring, and multiple other forms of computer-assisted teaching. So, all the contributors to the book represent those in the international community of teachers who are searching for most effective ways and means of implementing ICTs in the classroom. Their finding and observations contained in this volume testify to the fact that the digital revolution is gaining momentum, so educators elsewhere need to be prepared to face multiple technology-bound challenges.

Given the diversity of the authors’ backgrounds, it is not surprising that the array of questions discussed in the volume is really vast. Student (and teacher) audiences of today vary in terms of their level of readiness to use ICTs, as the digital divide between countries (and within countries) is still not a thing of the past. Language training itself, the area of primary interest for most authors, is also a multi-faceted phenomenon. Such diversity calls for the implementation of level-specific and/or subject-specific approaches to dealing with ICTs, which makes it harder to single out shared trends and tendencies across countries and educational systems.

Materials and methods of research. The examples showing the volume’s diversified content can be multiplied easily. That’s why a straightforward question arises at this point that needs to be addressed: What are the most valuable takeaways for a motivated educator who attempts to thoroughly read this volume? The present writer will attempt to answer this question applying the critical analysis approach dividing all the research papers into three major categories dealing with cross-cultural perspectives on education, the effects of the global pandemic on education, and the examples of how teaching can be done in the digital era.

Research results and discussion. Five out of ten chapters of the book discuss matters related to educational practices occurring in the post-Soviet countries. An assiduous student of cross-cultural education will find here detailed diachronic and synchronic outlines of the dynamics of change in higher education of three countries — Uzbekistan, Ukraine and Russia.

Cross-cultural perspectives on education. *Dmitriy Kiselyov* and *Luiza Muzafarova* from Samarkand State Institute of Foreign Languages in Uzbekistan present the evolution of the national educational system starting as early as the 15th century, when the first university was founded in their homeland. The author focus on the period that began right after the country gained independence in 1991, paying special attention to the crucial changes in the methodology of teaching foreign languages that occurred largely due to the introduction of new digital tools and the ever-growing reliance on the tenets of the communicative approach.

Tetyana Mironenko and *Lesia Dobrovolska* from the Sukhomlinskyi National University in Mikolaiv, Ukraine elaborate on the introduction of hybrid learning modes in the national higher education system. The authors distinguish between two approaches to hybrid learning that consist in either a blended version of distance and face-to-face mode or a version embracing traditional classroom reality “augmented” by means of applying new technological instruments. The Ukrainian scholars reiterate that the most optimal format for conducting classes involves using PowerPoint presentations, defending projects, holding debates and discussions, as well as making good use of online learning platform capabilities.

Elena Chaika and *Olga Meshcheriakova* working respectively at Voronezh State University and Penza State Pedagogical University in Russia underline the fact that profound changes have taken place lately in their country's system of foreign language teacher training. These changes include the growth of the institutional network (some 250 universities offer profession-oriented programs), the shortening of the duration of study (4 years at present compared with 5, not long ago), the increasing attractiveness of master's degree programs in the field that allow graduates to find employment with a wider range of educational institutions. One specific aspect of the transformation process is the increasingly crucial role played by ICTs. The authors point out the importance of a specific Master's program aimed at bridging the gap between "generations" of learning materials, i. e. those designed for face-to-face formats and for remote teaching scenarios. The authors also demonstrate a good measure of strict objectivity making "one honest remark" about the undeniable interactional advantages that face-to-face teaching format possesses.

The effects of the global pandemic on education. Another notable dimension of the book is the emphasis on the effects produced by the Covid-19 pandemic, a global calamity of unprecedented proportions. It left very little time, if any at all, for strategic planning or operational deliberation, and drastic measures had to be taken across the globe. The scale and magnitude of the transformations prove that it is not an exaggeration to posit that the pandemic politics will be the object of research for scholars across multiple disciplines for years and years to come. Many authors agree that the creation of crisis-driven teaching/learning environments may have become the biggest educational technology experiment in history [2; 3].

Yet the experiment couldn't but produce "the thousand natural shocks" to educational systems. Referring to those, international research reported that a significant proportion of students encountered serious challenges in their learning [4]. It was more of a problem in the countries with less reliable ICT infrastructure and internet access. Many students pointed out their academic performance had changed for the worse since on-site classes were cancelled. The present writer, in collaboration with Ukrainian colleagues, tried to point out the "revolutionizing" effects of the pandemic on education [5—7].

Many findings related to the effects of the pandemic are contained in the reviewed material. The contributors to the book were among the pioneers who reacted promptly trying to adapt to dramatic changes. One compelling example comes from Belarus, a country in which actual nationwide lockdown never took place, and educators had to proceed to do business as usual — but in the online mode.

The Belarus-based educator *Iryna Piniuta* started doing her research after just a month-long period of teaching "in the new normal", i. e. in conditions of the pandemic (May 2020). The researcher developed an original approach to evaluating students' and teachers' reflective opinions on intrapersonal, temporal, and interpersonal agency, on various aspects of cognitive engagement, and, last but not least, learner satisfaction. What makes the results more valuable is the fact that the research was conducted while teaching an original course to third-year students at a Belarus-based regional university ($n = 140$). The teaching activities relied heavily on the practical application of ICTs, especially online-based applications such as Padlet, Meeting Words, etc. The author provides impressive statistical data and exemplifies a wealth of classroom activities of the trans-disciplinary character. Further research into this problem seems quite promising.

The French educator *Odile Blanvillain* from the University of Caen Normandy describes how the pandemic affected learning outcomes as the university had to switch over from face-to-face to distance learning mode (September 2020). Two different audiences responded to a questionnaire designed by the researcher, which gave an opportunity to make valuable conclusions. One of them is that technological tools used in online teaching are never neutral and are a factor in shaping teacher — student interactions.

The author makes another worthy observation about online course design maintaining that such courses should contain videoconferencing options by default. According to the author, it is especially true about regular student audiences aged 17—23 years. One other finding of importance is that effective course content development is critical for distance learning success. It seems that it is not enough just to amass a large online-based portfolio of various materials; students would require to possess more navigational tools at their disposal and to be provided with tips on what information is more important to process and why.

A similar case of a prompt transition from traditional to remote teaching is presented by *Anne Prunet* from the University of Caen Normandy and *Nelly Foucher Stenklov* from Norwegian University of Science and Technology in Trondheim, Norway. The authors managed to take advantage of the unique situation — in fact, three “learning situations” — created by the intrusion of the pandemic into the regular course of events (March 2020 — June 2021). The analysis conducted during the research makes it possible to establish the existence of a gap between the “pedagogical” and “social” dimensions of the face-to-face and digital modes of operation. That, indeed, is the authors’ most significant finding, which leads the reader to the discovery of the pressing need to switch over to a more constructivist approach in teaching, especially when teaching in the online mode.

Moreover, the authors stress the need to compensate for the obvious shortcomings of the digital mode of teaching by means of more effective application of the entire array of technological tools. The authors also give practical recommendations for teachers, which are particularly applicable to higher education. One recommendation deals with creating COPs — communities of practice, i. e. groups of educators who share a genuine concern for what they do professionally. Such COPs should make themselves “visible” to student audiences, which can strengthen social presence while teaching remotely. Another recommendation deals with the importance of creating “an intercultural digital space” [1, p. 136] shared by both teachers and students that can serve as an open forum for communication. Last but not least, the authors also suggest that personal support should be provided.

Examples of how teaching can be done. Much of the book’s value lies in the descriptions of several practical applications of technology-related ideas in a variety of educational formats. By far, the best example is provided by the British authors *Sue Garton* and *Nur Kurtoglu-Hooton* from Aston University in Birmingham. The authors present a teaching scenario based on the TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) and SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) frameworks that are integrated into the process of training language teachers taking Master’s TESOL courses. The described module deals with the use of technology in teaching and learning, and students “are invited to reflect on connections between technological tools, pedagogical practice and content knowledge as they design and evaluate classroom materials” [1, p. 45].

In the opinion of the reviewer, this chapter may be the one that gives readers the best opportunity to look deeper into the process of teaching and learning. It is so because the authors add two vignettes from their student teachers to their text. The reader can follow in the steps of these student teachers as they design and then conduct their classroom activities that involve the creation of a PowerPoint animation video and/or a Glogster-based product.

The German educator *Thomas Raith* from Freiburg University of Education writes about telecollaboration, a well-established format of using present-day technological tools. However, the originality of the approach lies in the fact that the participants of the research are not only university students, which usually is the case, but primary school students ($n = 28$). What makes the results convincing is the use of an elaborate mixed methods approach (online questionnaires, semi-structured interviews, discourse/content analysis). The conclusions show clearly that the introduction of the soft toy named Paddy and making it a permanent companion for the young learners of English serves as a key factor in motivating students to use the target language (e. g. keeping an online blog, etc.). It can be one more proof that modern technology can easily bring geographically distant student audiences together. On a more critical note, though, one should add that the other “partner” in this project — the university student cohort — receives little mention in the chapter.

Valentina Rudneva who works at the Jauniba youth center located in the city of Daugavpils, Latvia shares the description of the center's multiple activities. Interestingly, the center operates in a mixed linguistic environment in which young children speak Latvian, Russian, and English. Some of the youngsters "can be more technically advanced than adults" [1, p. 165], which presents a challenge for the educators making it necessary to update their skills on a regular basis.

Another case of the digital divide is presented by *Ankit Kumar Tiwari* from Vrindavan, India. The author's research results demonstrate clearly that e-learning, indispensable today in language education, is still a phenomenon that many Indian students treat as a novel experience [1, p. 178]. At the same time, focusing on teaching the Hindi language, the author maintains that the process of teaching is facilitated globally by making good use of various online platforms.

However, the "mother—child" approach put forward by the author does not look convincing enough. On the one hand, the approach seems to have stemmed from the well-known theories developed by Noam Chomsky and Stephen Krashen. On the other hand, the one-on-one sessions via Skype proposed by the author can hardly be viewed as a cost-effective way of organizing language training, especially if preceded by sessions of rote learning, translation, and drilling. The author's original background in Mechanical Engineering clearly tells upon his "mechanistic" view on language acquisition.

However, it is this author who supports his argumentation with a notable quote by a well-known Western methodologist. Back in 1985, J. C. Richards stressed the need to focus on the development of specific linguistic skills and abilities when validating exercises and teaching activities [1, p. 174]. The present reviewer fully agrees with this idea, which leads us to the final section of the review dealing with what we consider to be the less impressive aspects of the material.

What educators can and should do better. It is not surprising that the book's strengths can also turn into certain weaknesses. Using modern technological tools is a *sine qua non* for contemporary language education. The variety of tools is nothing but amazing, but simply amassing the examples of how-to's will add little if anything to our understanding of their impact on the development of specific linguistic skills and abilities, to quote J. C. Richards. At present, the community of educators would rather be presented with concrete, level- and subject-specific data displaying the measure of the above impact — in speaking, reading, listening comprehension and/or writing. However, the authors of the book chiefly focus on the data reflecting student satisfaction and such, not on how their language skills develop. More often than not, authors just pay lip service to the importance of technology [1, p. 93].

Of course, one should not be overcritical here. The book's title suggests that the main aim should be to describe a variety of approaches to foreign language teacher training per se. If so, the focus of the development of linguistic skills might obviously become a secondary matter. But one word of caution can still be shared. Let us briefly look at the descriptions of student teacher activities [1, p. 47—56]. It is clear that they are well-grounded in the theory of using technology. And yet, when one reads this text, one can't help feeling that the application of brand new online tools is becoming an end in itself. The student teachers seem to devote too much time to making applications work, whereas the final language output is a mere three (sic!) sentences employing the Past Simple. However, it is the grammatical structure that is the objective of this class, not the ability to add videos and animation to your digitalized poster.

The other example may look even less convincing from the perspective of foreign language methodology. A student teacher presents an activity aimed at 11—12-year-olds in which the focus is on the technological aspects of producing a video, but the aspect of language training (English adjectives) is somewhat overlooked. In the meantime, experienced practitioners know that educational "safety" is not in tool numbers but in methodology. The British authors prefer to share no comment on the methodology-related aspects of the activity, which might lead to some wrong assumptions on the part of the reader.

Conclusion. The volume entitled *Second Language Teaching in the Digital Era: Perspectives and Practices* should be read attentively. It contains a good number of reflective passages (for instance, p. 130—133). The experiences of the contributors serve as guidelines educators can duly follow. It becomes evident that the teachers of today are supposed to be able to find their own “islands in the stream” of digitalized information and create certain learning hubs there — a kind of level- and subject-specific spaces where their students can feel at home.

One should thank the editor of the book, *Dr. Elena Chaika*, for the job well done. The publications of such caliber serve multiple purposes, one of which being the attempt to build bridges between the pedagogical practices grounded in various cultural environments, scientific theories, etc. Such newly built bridges can and will facilitate the creation of new avenues for international collaboration in the field of language education.

References

1. *Second Language Teaching in the Digital Era : Perspectives and Practices* / ed. by E. Chaika. — Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2022. — 193 p.
2. *Anderson, J.* The Coronavirus Pandemic Is Reshaping Education [Electronic resource] / J. Anderson // Quartz. — Mode of access: <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education> . — Date of access: 25.08.2022.
3. *Williamson, B.* Pandemic Politics, Pedagogies, and Practices: Digital Technologies and Distance Education during the Coronavirus Emergency [Electronic resource] / B. Williamson, R. Eynon, J. Potter // Learning, Media and Technology. — 2020. — Vol. 45:2. — P. 107—114. — Mode of access: 10.1080/17439884.2020.1761641 . — Date of access: 25.08.2022.
4. *Farnell, T.* The Impact of COVID-19 on Higher Education: a Review of Emerging Evidence [Electronic resource] / T. Farnell, A. S. Matijević, N. Š. Schmidt. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2021. — Mode of access: <https://doi.org/10.2766/069216> . — Date of access: 25.08.2022.
5. *Melnyk, Y. B.* COVID-19 Pandemic as a Factor Revolutionizing the Industry of Higher Education [Electronic resource] / Y. B. Melnyk, I. S. Pipenko, Y. V. Maslov // Rupkatha J. on Interdisciplinary Studies in Humanities. — 2020. — Vol. 12. — № 5. — P. 1—6. — Mode of access: <https://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v12n5.rioc1s19n2> . — Date of access: 25.08.2022.
6. *Pypenko, I. S.* The Impact of Social Distancing Measures on Higher Education Stakeholders [Electronic resource] / I. S. Pypenko, Y. V. Maslov, Y. B. Melnyk // International J. of Science Annals. — 2020. — Vol. 3 (2). — P. 9—14. — Mode of access: 10.26697/ijsa.2020.2.2 . — Date of access: 25.08.2022.
7. *Maslov, Y. V.* The Impact of COVID Pandemic Consequences on Public Demand for Competence Formation in Humanitarian Education [Electronic resource] / Y. V. Maslov, I. S. Pipenko, Y. B. Melnyk // Rupkatha J. on Interdisciplinary Studies in Humanities. — 2021. — Vol. 13, № 4. — P. 1—12. — Mode of access: <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v13n4.26> . — Date of access: 25.08.2022.

Received by the editorial staff 14.11.2022.

УДК 378

Т. В. НагорнаяУчреждение образования «Барановичский государственный университет»,
ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (33) 355 28 83, stv180@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ТРЕНИРОВОЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

В статье определяется эффективность разработанного комплекса электронных упражнений для дополнительной тренировки лексических единиц во внеаудиторное время на этапе формирования речевых лексических навыков. Проведенное опытное обучение подтверждает, что наиболее высокая степень усвоения лексических единиц достигается при систематическом использовании продуктивной лексики во время аудиторной работы в сочетании с электронными тренировочными упражнениями во внеаудиторное время. Наибольшая эффективность применения комплекса электронных тренировочных упражнений для формирования лексических навыков обнаружена в эпизодическом использовании продуктивной лексики во время учебных занятий. Автором выдвинуто предположение об увеличении фокуса внимания на изучаемой лексике по дисциплине в целом при ежедневном использовании электронных тренировочных упражнений. Выявлено, что предложенная модель формирования лексических навыков имеет высокую эффективность без аудиторной тренировки для стилистически нейтральной лексики, обозначающей конкретные предметы и явления.

Ключевые слова: лексическая единица; речевой лексический навык; формирование лексических навыков; кривая забывания Эббингауза.

Рис. 1. Табл. 4. Библиогр.: 8 назв.

T. V. NagornayaBaranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (33) 355 28 83, stv180@mail.ru

FORMATION OF SPEECH-LEXICAL SKILLS USING ELECTRONIC TRAINING EXERCISES

The article defines the effectiveness of the developed set of electronic exercises for additional training of lexical units in extracurricular time at the stage of speech lexical skills formation. The conducted experimental training confirms that the highest degree of internalizing the lexical units is achieved with the systematic use of productive vocabulary during classroom work in combination with electronic training exercises during extracurricular time. The greatest effectiveness of the set of electronic training exercises use for the formation of lexical skills was found in the case of occasional use of productive vocabulary during classes. The author makes an assumption about an increase in the focus of attention on the studied vocabulary of the discipline with the daily use of electronic training exercises. It was revealed that the proposed model of the formation of lexical skills is highly effective without classroom training for stylistically neutral vocabulary denoting concrete objects and phenomena.

Key words: lexical unit; productive lexical skill; formation of lexical skills; Ebbinghaus forgetting curve.

Fig. 1. Table 4. Ref.: 8 titles.

Введение. Владение лексической составляющей речи является предпосылкой для овладения иностранным языком как средством общения и коммуникативного воздействия [1, с. 287]. Под *лексической единицей* (далее — ЛЕ) Е. И. Пассов понимает «отдельное слово, словоформу и лексическое сращение» [2, с. 34], а под *лексическим навыком* (далее — ЛН) — «синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее пра-

вильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [2, с. 136]. Фонетический, лексический и грамматический навыки усваиваются поэтапно: 1) формирование речевых навыков, 2) совершенствование речевых навыков, 3) развитие речевого умения. Первый этап направлен на формирование качеств навыков (устойчивость, гибкость, относительная сложность, «сознательность», автоматизированность, обобщенность); целью второго этапа является образование цепочек навыков, закладывание основ качеств умения; третьего — формирование качеств умения (целенаправленность, динамичность, продуктивность, интегрированность, иерархичность, самостоятельность) [3, с. 362—363].

Для того, чтобы навык обучающихся обладал всеми необходимыми качествами, нужна тщательная проработка лексики как на занятии, так и во внеаудиторное время. Развитие современных информационных технологий, в свою очередь, дает возможность переместить часть работы по формированию ЛН за пределы учебного занятия, технологизировать данный процесс, включая возможности отслеживания количественных и качественных показателей выполненной работы. Это позволяет осуществлять как развитие личности обучающегося на занятиях, так и повышение уровня качества их языковой подготовки.

Целью исследования является выявление эффективности комплекса электронных тренировочных упражнений в качестве дополнительной тренировки продуктивной лексики обучающихся во внеаудиторное время на этапе формирования ЛН. Достижение данной цели связано с решением следующих задач: 1) формирование и квантование продуктивного лексического минимума в рамках предусмотренных программой тем-проблем; 2) разработка комплекса электронных упражнений для формирования ЛН; 3) опытное обучение; 4) выявление эффективности разработанного автором комплекса электронных упражнений, направленного на тренировку продуктивной лексики.

Материалы и методы исследования. В статье представлено описание и результаты опытного обучения, направленного на дополнительную тренировку ЛЕ, осуществляемую во внеаудиторное время, на этапе формирования речевых ЛН. При разработке комплекса упражнений нами учитывались стадии формирования ЛН [4, с. 30], распределенных во времени в соответствии с кривой Эббингауза для обеспечения их устойчивости [5].

В ходе опытного обучения осуществлялась целенаправленная работа по формированию у студентов речевых ЛН на основе разработанного комплекса упражнений с учетом требований учебных программ по дисциплине «Практика устной и письменной речи» для специальностей 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)» и 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)», разработанных на основе ОСВО-1-2106 01-2013, утвержденных и введенных в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь 30 августа 2013 года [6; 7]. При отборе продуктивного лексического минимума мы исходили из статистических принципов частотности и распространенности, предполагающих отбор лексики, чаще всего встречающейся в конкретном языковом материале [1, с. 294] в рамках изучаемых тем-проблем.

Для выявления эффективности применяемой модели использовались такие методы математической статистики, как корреляционный и регрессионный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Как известно, при обучении иноязычной лексике соблюдается прохождение новой ЛЕ через шесть стадий, что дает возможность овладеть всей структурой ЛН [4, с. 30] при условии выполнения соответствующих видов упражнений на каждой из стадий [8, с. 24] (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Процесс формирования речевых ЛН

Стадия формирования речевого ЛН	Типы и виды упражнений
Восприятие слова в контексте	Семантизация новых ЛЕ
Осознание значения слова	
Имитативное использование слова во фразе	Имитативные условно-речевые упражнения
Обозначение или самостоятельное использование слова в ограниченном контексте для называния (обозначения какого-либо объекта)	Подстановочные условно-речевые упражнения
Комбинирование или использование данного слова в сочетании с другими	Трансформационные условно-речевые упражнения
Употребление слова: репродукция или употребление слова в неограниченном контексте	Репродуктивные условно-речевые упражнения и речевые упражнения

Исследования показывают, что периодическое повторение ранее изученного материала улучшает сохранение и воспроизведение большего количества вложенной информации [5]. Нами было выдвинуто предположение, что речевой ЛН студентов будет более устойчивым, если он будет сформирован с применением разработанного комплекса упражнений в соответствии со стадиями формирования ЛН и с учетом скорости забывания, что создаст необходимые условия для формирования устойчивых ЛН, для долговременного хранения и воспроизведения ЛЕ, которые предполагает сформированный навык.

Процесс стирания информации из долговременной памяти был зафиксирован Эббингаузом и изображен в виде «кривой забывания». В соответствии с его моделью наибольшая потеря информации происходит в первые 20 минут после предъявления информации, после которых в памяти сохраняется 58 % информации, после одного часа остается 44 % информации, после девяти часов — 36 %. По прошествии одних суток в памяти остается 33 % информации, двух — 28 %, шести суток — 25 %, после месяца — 21 % информации.

Специальная программа тренировки продуктивной лексики в соответствии с кривой Эббингауза для ежедневного повторения ЛЕ была предложена Д. Вильгойтом. Программа систематического совершенствования словаря разработана с учетом оптимальных интервалов между повторениями для максимально эффективного использования времени, отводимого на процесс запоминания [5]. Часть программы представлена в таблице 2. Верхняя горизонтальная строка обозначает порядковый номер дня повторения лексики. В строках ниже указаны номера занятий, подлежащих повторению.

Т а б л и ц а 2. — Программа систематического совершенствования словаря Д. Вильгойта

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
00	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
98	99	00	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
94	95	96	97	98	99	00	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	1	2	3	4
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38

Использовать данную программу Д. Вильгойт предлагает следующим образом: все изучаемые ЛЕ записываются в словарь с дефинициями, разделяются на порции в соответствии с номером занятия, на котором они предъявляются, и распределяются для ежедневного повторения. Каждый день активизируется лексика из соответствующих номеров занятий. При прохождении всей программы каждая группа слов встречается семь раз. Например, при повторении лексики в восьмой день повторяется лексика из занятий 7, 5 и 1. Для повторения исследователь предлагает вспоминать слово по дефиниции, дефиницию по слову, а также написание слова [5].

Однако, как отмечает А. Н. Леонтьев, «по счастью, наша память работает не только и не столько по типу заучивания» [4, с. 31—32]. И для того чтобы тренировка не носила чисто мнемотехнический характер, модель включает в себя все стадии формирования ЛН с соответствующими им видами упражнений. Упражнения выполняются с временным интервалом, заданным в программе систематического совершенствования словаря (см. таблицу 2). Каждая ЛЕ отрабатывается в каждом виде упражнения один раз. Модель формирования ЛН представлена в таблице 3. Комплекс включал упражнения, соответствующие этапам формирования ЛН. Следует отметить, что электронный формат упражнений накладывает свои ограничения на возможность использования условно-речевых упражнений (далее — УРУ), так как репродуктивные УРУ предполагают развернутое высказывание, включающее в себя большое разнообразие возможных ответов, которые невозможно предугадать при разработке ключей к заданию. Также на данном этапе разработки комплекса упражнений нами не были использованы аудиозаписи на этапе имитации. Обучающимся предлагалось выполнить имитативное упражнение в письменном виде.

Следует отметить, что программа систематического совершенствования словаря Д. Вильгойта рассчитана на 100 дней. В соответствии с учебным планом и учебной программой на изучение дисциплины «Практика устной и письменной речи» отводится 62 занятия, поэтому в последних двух строках интервалы были сдвинуты. В таблице номера этих занятий указаны в скобках. Кроме того, уточним, что нашей целью было не повторение, как у Д. Вильгойта, а дополнительная тренировка ЛЕ на этапе формирования ЛН. В связи с этим проводилась тренировка лексики, предлагаемой для изучения до конца учебного года. Так, в первый день тренировки отрабатывалась лексика занятий 1, 61, 57, 50, 34, 18, 22 и далее последовательно, прибавляя единицу, т. е. тренировка в электронных упражнениях носила опережающий характер для некоторой части лексики.

Таблица 3. — Модель формирования ЛН с учетом кривой забывания Эббингауза

Вид упражнения	Пример упражнения	Интервал вызова ЛЕ
Семантизация новых ЛЕ	Выбор перевода на родной язык из трех вариантов	1-й день
	Выбор синонима, антонима для новой ЛЕ из трех вариантов	3-й день
Имитативные УРУ	Повторение ЛЕ на основе речевого образца	7-й день
Подстановочные УРУ	Расширение реплик с использованием ЛЕ активного вокабуляра	14-й день
Трансформационные УРУ	Перефразирование при помощи новой ЛЕ	30-й день
	Трансформация исходного предложения с использованием ЛЕ, подлежащих усвоению	46 (42)-й день
Репродуктивные УРУ	Завершение микродиалога репликой-стимулом или репликой-реакцией с отрабатываемой ЛЕ	80 (46)-й день

Все задания были оформлены в виде электронных тренировочных упражнений в онлайн-сервисе Online Test Pad. Опытное обучение проводилось в рамках дисциплины «Практика устной и письменной речи» среди обучающихся II курса факультета славянских и германских языков учреждения образования «Барановичский государственный университет» специальностей 1-21 06 01 «Современные иностранные языки (по направлениям)» и 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)» в течение осеннего семестра 2020/2021 учебного года. Выборка составила 35 человек. Обучающиеся выполняли задания 60 рабочих дней подряд. Задания одного дня выполнялись в течение суток. Позже доступ к заданию закрывался.

Эффективность разработанной модели формирования ЛН выявлялась следующим образом. До и после опытного обучения выполнялся лексический тест, состоящий из 100 пунктов. Тест был разделен на четыре корпуса ЛЕ (части теста по 25 пунктов каждая): корпус ЛЕ-1 — многократное употребление ЛЕ на занятиях + комплекс электронных тренировочных упражнений; корпус ЛЕ-2 — эпизодическое употребление ЛЕ на занятиях + комплекс электронных тренировочных упражнений; корпус ЛЕ-3 — отработка только на занятиях; корпус ЛЕ-4 — отработка только в тренировочных электронных упражнениях.

Необходимо учитывать, что все разделы теста предполагали перевод ЛЕ с русского на английский язык, что является одним из заданий наиболее высокого уровня контроля сформированности ЛН, возможного в предложенном формате. Результаты констатирующего и формирующего этапов опытного обучения отражены на рисунке 1.

На рисунке 1 отображены количественные показатели усвоения предлагаемой для изучения лексики до и после опытного обучения. Однако это совокупные результаты всех обучающихся, выполнивших разное количество тренировочных упражнений от нуля до 100 %. Поэтому для выявления эффективности использования электронных тренировочных упражнений нами был проведен статистический анализ результатов опытного обучения. Корреляционный анализ результатов тестирования и количества выполненных тренировочных упражнений показал их связи (таблица 4).

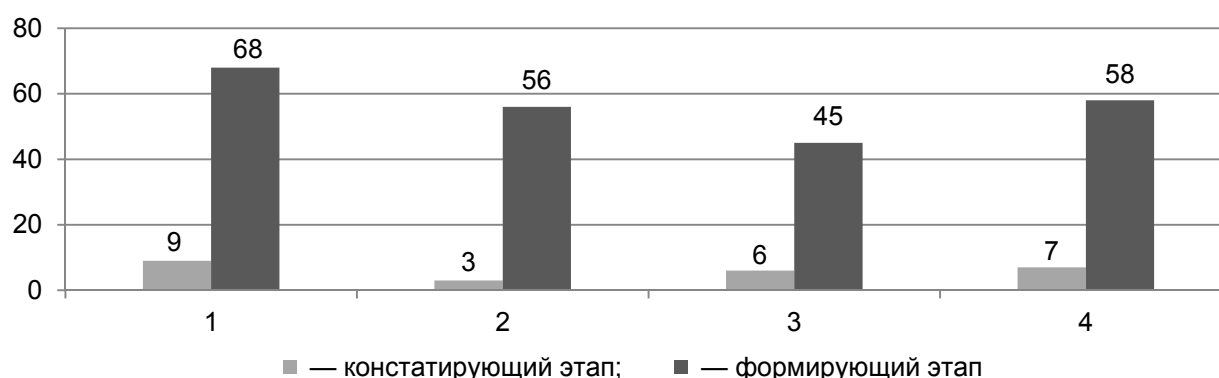


Рисунок 1. — Сравнительный анализ уровня сформированности ЛН на констатирующем и формирующем этапах эксперимента, %

Т а б л и ц а 4. — Коэффициенты корреляции между количеством выполненных упражнений и количеством усвоенных ЛЕ

Линейная связь	Корпус ЛЕ-1	Корпус ЛЕ-2	Корпус ЛЕ-3	Корпус ЛЕ-4
Коэффициент корреляции	0,56	0,61	0,41	0,53
Уровень значимости	0,001	0,000	0,014	0,001

При значении r (коэффициента корреляции) от 0,25 до 0,75 связь между исследуемыми показателями умеренная. Данные, представленные в таблице 4, в целом свидетельствуют об эффективности применяемого подхода к формированию ЛН. Однако заведомо не вся лексика прорабатывалась посредством данных упражнений. Корреляция оказалась статистически значимой для корпуса ЛЕ-3, который не отрабатывался в электронных упражнениях. Это может быть связано с тем, что регулярное выполнение тренировочных упражнений ведет к усилению фокуса внимания на изучаемой лексике дисциплины. Этот факт обучающиеся подтверждали в устной беседе.

Для выявления, насколько выполнение данных тренировочных упражнений является предиктором успешности выполнения тестовых заданий, мы прибегли к регрессионному анализу. Определяющим показателем приемлемости рассматриваемой модели является коэффициент детерминации R^2 . Он показывает долю изменяемости отклика, происходящую под одновременным воздействием всех включенных в модель факторов. Чем больше R^2 (от 0 до 1), тем выше качество модели. При R^2 менее 0,3 делается вывод о неадекватном подборе факторов. На данном этапе мы ставили перед собой задачу выявить по значению входной переменной (количество выполненных упражнений) значение выходной переменной (результат тестирования). Таким образом, коэффициент детерминации модели зависимости результата тестирования от количества выполненных тренировочных упражнений: корпус ЛЕ-1 — 0,31; корпус ЛЕ-2 — 0,37; корпус ЛЕ-3 — 0,17; корпус ЛЕ-4 — 0,28.

Применение этого вида статистического анализа позволило убедиться в том, что, хотя на гистограмме, приведенной со средними значениями результатов теста (см. рисунок 1), самым высоким является показатель корпуса ЛЕ-1, коэффициент детерминации является не самым высоким, так как для этой части лексики наибольшая эффективность обусловлена не исключительно тренировочными упражнениями, но большим речевым использованием во время занятий. Так, R^2 является самым большим для корпуса ЛЕ-2, что вполне ожидаемо и показывает, что тренировка при выполнении электронных упражнений создала необходимую поддержку для устойчивости ЛН того словаря, который употреблялся на отведенном для него занятии, повторение на последующих занятиях не имело регулярного характера. Для корпуса ЛЕ-3 этот показатель выявил отсутствие влияния тренировки в электронных упражнениях, в которых данная лексика не отрабатывалась.

Интерес представляют результаты тестирования корпуса ЛЕ-4, коэффициент R^2 которого при округлении достигает нижней границы значимости. Вызывает вопросы тот факт, что результаты корпуса ЛЕ-2 и корпуса ЛЕ-4 практически идентичны, т. е. для той лексики, которая встречалась (пусть и не частотно) на занятиях, и той, которая еще не изучалась в ходе учебного года и отрабатывалась только в электронных упражнениях. Для выяснения этого в отдельной группе, не изучавшей эту лексику, было дано задание запомнить лексику обоих корпусов (на каждый корпус отводилось 10 минут) и написать этот же тест. Как показали результаты этого тестирования, в кратковременной памяти студентов сохранилось в два раза больше ЛЕ из корпуса ЛЕ-4, чем из корпуса ЛЕ-2. Лексика корпуса ЛЕ-4 представляла собой стилистически нейтральную лексику, чаще обозначающую конкретные предметы и явления (например: сотрудники университета — *university staff*, обращаться к словарю — *to consulta dictionary*, верить в честную игру — *to believe in "fairplay"*, для развития характера и командного духа — *to develop character and team spirit*, чтобы избежать осложнений — *to avoid complications*, осмотр (у врача) — *check-up*, первая помощь — *the first aid* и др.) по сравнению с отвлеченными понятиями и стилистически окрашенной лексикой корпуса ЛЕ-2 (например: в первых рядах — *at the forefront*, держаться подальше — *steer clear*, непревзойденный — *unequalled*, изящно украшены — *delicately decorated*, возникновение — *emergence*, бесценные работы искусства — *priceless works of art* и др.). Это подтверждает мнение Г. Палмера о том, что конкретные слова усваиваются легче, чем абстрактные [1, с. 291]. Это позволило выполнить задание для корпуса ЛЕ-4 без аудиторной отработки лексики на том же

уровне, что и корпус ЛЕ-2. Таким образом, устойчивость ЛН зависит от характера самой ЛЕ, ее соответствия интересам и потребностям обучающихся и предполагает разные подходы к ее формированию. И если лексика корпуса ЛЕ-4 является обиходной и частотной, то может быть усвоена в значительной степени посредством тренировочных упражнений вне аудиторных занятий. В свою очередь, более сложная для усвоения лексика не только позволяет более полно и красноречиво самовыразиться, но и отражает то, насколько многогранной и глубокой является личность говорящего, и создает богатство ее внутреннего мира. В связи с этим для развития личности и полного раскрытия ее внутреннего потенциала необходима комплексная работа над лексической стороной речи обучающихся.

Заключение. В ходе проведенного обучения с использованием комплекса электронных упражнений, направленного на формирование ЛН, было выявлено, что наиболее высокий уровень усвоения продуктивной лексики достигается при сочетании ее частотного использования во время аудиторной работы и внеаудиторной отработки данной лексики в электронных тренировочных упражнениях (68 % полного усвоения).

Наибольшая эффективность применения электронных тренировочных упражнений выявлена в процессе эпизодического употребления лексики по изучаемым темам занятия в рамках одного-двух занятий и далее редко активизируемой ($r^2 = 0,37$), что показывает необходимость отработки лексики по предложенной модели для формирования устойчивого навыка в условиях редкого использования в рамках аудиторной работы.

В случае отсутствия тренировочных упражнений уровень усвоения лексики является самым низким. Однако существующая корреляционная связь ($r = 0,41$) между количеством выполненных тренировочных упражнений в целом и успешным выполнением тестового задания с лексикой, не отрабатываемой в электронных тренировочных упражнениях, может свидетельствовать о наличии объединяющего их фактора, например, усиления фокуса внимания на изучаемой лексике дисциплины.

Применение электронных тренировочных упражнений для повторения и тренировки стилистически нейтральной конкретной лексики без аудиторной работы над ней имеет аналогичный результат с более сложной для усвоения лексикой, эпизодически используемой на занятиях и отработанной в электронных тренировочных упражнениях (усвоение корпуса ЛЕ-2 — 56 %, корпуса ЛЕ-4 — 58 %). Это свидетельствует о том, что отработка такой лексики может быть перемещена на внеаудиторную работу в рамках предлагаемого формата.

Результаты опытного обучения с применением разработанного комплекса электронных упражнений для формирования ЛН свидетельствуют о том, что использование тренировочных упражнений в соответствии со стадиями формирования ЛН и кривой забывания Эббингауза является достаточно эффективным и обеспечивает лучшее усвоение лексики, о чем свидетельствуют статистические данные. Совершенствование процесса может осуществляться посредством выполнения упражнений семь дней в неделю, а не пять; первое повторение можно проводить не на следующий день, а через 20—30 минут после предъявления; использовать аудиофайлы для выполнения имитативных УРУ; по возможности использовать зрительную наглядность и др. Усовершенствование комплекса электронных упражнений в этих и других направлениях, безусловно, приведет к еще большей эффективности организации внеаудиторной работы, направленной на формирование ЛН.

Список цитированных источников

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 7-е изд., стер. — М. : Академия, 2013. — 336 с.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М. : Рус. яз., 1989. — 276 с.

3. *Пассов, Е. И.* Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — Ростов н/Д : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. — 640 с.
4. Формирование лексических навыков : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.
5. *Wilhoit, D.* Helping Students Help Themselves / D. Wilhoit // English Teaching Forum. — 1996. — January. — P. 16—17.
6. Образовательный стандарт высшего образования. Первая ступень. Специальность 1-02 03 08 Иностранный язык (с указанием языка) : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 30.08.2013. — Минск, 2013. — 35 с.
7. Образовательный стандарт высшего образования. Первая ступень. Специальность 1-21 06 01 Современные иностранные языки (по направлениям) : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь 30.08.2013. — Минск, 2013. — 51 с.
8. Проблема навыков и умений в обучении иностранному языку : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. — Воронеж : Интерлингва, 2002. — 40 с.

Поступила в редакцию 06.07.2021.

УДК 373.2

Л. А. Пшеницына, кандидат педагогических наукУчреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 669 67 47, lidaopen@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ЕДИНСТВА РЕКРЕАЦИИ И ПОЗНАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме подготовки педагогических работников к организации досуговой деятельности с детьми дошкольного возраста на основе реализации принципа единства рекреации и познания. Рассмотрены понятия «досуг», «культура досуга», «рекреация», «отдых», «познание», представленные в философских, культурологических и психолого-педагогических исследованиях. Раскрыто содержание принципа единства рекреации и познания как исходного положения, способствующего реализации воспитательного потенциала досуговой деятельности. Представлены составляющие подготовки педагогических работников к организации праздников, развлечений, физкультурных досугов с детьми дошкольного возраста, включающие теоретико-гуманистический, организационно-методический и интегративно-культурологический компоненты. Обоснованы возможности применения принципа единства рекреации и познания в повышении готовности педагогических работников к организации досуговой деятельности в учреждениях дошкольного образования с учетом реалий современности и тенденций развития профессионального педагогического образования.

Ключевые слова: подготовка педагогических работников дошкольного образования; рекреация; познание; досуговая деятельность; дети дошкольного возраста.

Библиогр.: 10 назв.

L. A. Pshanitsyna, Ph. D. in EducationBelarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str.,
220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 669 67 47, lidaopen@gmail.com

IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF RECREATION AND COGNITION UNITY IN TRAINING TEACHERS FOR LEISURE ACTIVITIES WITH PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the problem of training teachers for organizing leisure activities with preschool children based on the implementation of the principle of the recreation and cognition unity. The basic concepts of “leisure”, “leisure culture”, “recreation”, “rest”, “cognition”, presented in philosophical, cultural, psychological and pedagogical studies, are considered. The content of the principle of the recreation and cognition unity is revealed as a starting position that contributes to the realization of the educational potential of leisure activities. The components of the teaching staff training for the organization of holidays, entertainment, sports activities with children of preschool age, including the theoretical-humanistic, organizational-methodical and integrative-culturological components, are presented. The possibilities of applying the principle of the recreation and cognition unity in increasing the readiness of teachers to organize leisure activities in preschool education institutions are substantiated, taking into account the realities of the present and trends in the development of professional pedagogical education.

Key words: preschool education teachers training; recreation; knowledge; leisure activities; preschool children.

Ref.: 10 titles.

Введение. В современном мире в эпоху цифровизации изменились все сферы деятельности человека, включая трудовую, образовательную, социокультурную и др. В этой связи весьма важной становится проблема организации досуговой деятельности, которая влияет на работоспособность человека, его физическое и психологическое состояние, закладывая основы морально-нравственного и культурного развития личности.

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется, во-первых, повышением значимости досуговой деятельности в современном обществе и связанной с этим необходимостью формирования у подрастающего поколения умений продуктивно организовывать свое свободное время; во-вторых, разнообразием видов современного досуга и недостаточной подготовленностью педагогических работников к их организации в образовательном процессе учреждений дошкольного образования.

Материалы и методы исследования. Методологическими основаниями представленного исследования являются такие подходы, как гуманистический, личностно-деятельностный, культурологический, компетентностный, а также принцип рекреации и познания, выступающий концептуальным основанием построения воспитательного и образовательного процессов в досуговой деятельности [1, с. 38]. Содержание указанного принципа представлено соединением следующих составляющих: досуга, отдыха, рекреации, познания, что потребовало рассмотрения их сущности в контексте рассматриваемой проблемы.

Результаты исследования и их обсуждение. Понятие «досуг» (лат. otium, ozio) сформировалось в древнегреческой культуре и определялось как активный отдых, сопряженный с научными занятиями, важная часть жизни человека, занимавшая одно из центральных мест в системе социальных отношений. В XIX веке понятие «досуг» получило современное значение, обозначающее время, свободное от работы. Особое значение досугу придавал И. Г. Песталотти, отдавая предпочтение созерцанию окружающей действительности, по законам которой формируются органы чувств ребенка как на занятиях, так и в свободной деятельности [2, с. 138].

Большое значение воспитательной сущности свободного времени личности отмечал К. Д. Ушинский, который связывал духовность человека с культурой досуга, подчеркивая его воспитательную ценность [3, с. 189].

В XX веке в связи с увеличением у людей количества свободного времени и с изменением его места в жизни проблема досуга получила новые направления развития. В культурологических работах Ж. Р. Дюмазедье досуг рассматривался через призму занятий, осуществляемых человеком по своей воле и как сфера его жизнедеятельности, занимающая все более значительное место в современном мире, что свидетельствует о наступлении «цивилизации досуга» [4, с. 83—88].

Современные подходы к обоснованию сущности досуга и рассмотрению новых направлений досуговой деятельности внесли исследования М. А. Ариарского, Г. Г. Волощенко, О. С. Газмана, А. Д. Жаркова, В. Я. Суртаева и др. В работах основоположника педагогики досуга С. А. Шмакова сущность понятия «досуг» определяется как время духовного развития, которое предоставляет человеку возможность свободного выбора общественно значимых ролей, позволяя заниматься деятельностью, развивающей неограниченные возможности и таланты [5].

На основании анализа философских, культурологических, психолого-педагогических исследований можно сделать вывод о том, что досуг рассматривается как: сложное социальное явление, выступающее важнейшим средством социализации, интеграции и индивидуализации человека; особый вид деятельности, позволяющий каждому человеку использовать свое свободное время по собственному усмотрению для обогащения и развития своих способностей, что дает возможность говорить о большом воспитательном потенциале досуга для развития личности и формирования системы отношений к окружающему миру.

Основой досуга является отдых, который в терминологическом словаре «Педагогика досуга» определяется как часть досуга, отражающая психофизиологическое состояние человека, которая достигается за счет возможностей переключения с одного вида деятельности на другой [6, с. 34]. В свою очередь, «отдых» имеет сходное значение с понятием «рекреация»,

сущность которого рассматривается с позиций снятия нагрузки, восстановления жизненных сил, израсходованных в процессе учения и труда [6, с. 40].

Трансформации, произошедшие в жизни современных людей, привели к тому, что понятия «досуг», «свободное время» и «отдых» стали практически тождественны. Вместе с тем следует отметить, что досуг, в отличие от отдыха и свободного времени, более глубоко отражает общественную и духовную сущность человека, включая в себя социальное содержание, зависящее от конкретного исторического и культурного контекста жизни человека. По мнению А. Ю. Александровой, различия отдыха и досуга объясняются тем, что отдых в большей степени имеет биологическую природу, а досуг — социальную [7, с. 12]. На наш взгляд, автор подчеркивает особенности досуга, социальное содержание которого позволяет формировать систему морально-нравственных ценностей на основе свободного выбора средств, и отдыха, имеющего биологическую природу, направленного на сохранение и восстановление работоспособности организма в свободное время, которым располагает личность без установки на целенаправленную деятельность.

Важным составляющим принципа единства рекреации и познания является понятие «познание», которое в контексте исследуемой проблемы может рассматриваться как приобщение человека к культуре, что, по мнению А. Ф. Воловика, проявляется в воздействии культуры на разные формы досуговой деятельности и позволяет объединить познание и развлечение, наполнив их глубоким смыслом [8, с. 80]. При этом необходимо уделять особое внимание развитию культурных потребностей растущей личности, повышению уровня культуры досуга, выступающей, как отмечает В. Я. Суртаев, «мерой реализации социально-культурного потенциала личности в условиях досуговой деятельности, степенью приобретенных навыков регулирования свободного времени, готовностью личности к участию в социально значимых видах досуговой деятельности» [9, с. 31].

В рассмотрении принципа единства рекреации и познания необходимо учитывать специфику досуга детей дошкольного возраста, представленную в исследованиях Л. Д. Глазыриной, М. Б. Зацепиной, Т. С. Комаровой, М. В. Крулехт, М. В. Созиновой как вид деятельности, в основе которого лежит совокупность досуговых занятий, направленных на удовлетворение культурных потребностей, интересов и социальных устремлений ребенка в свободное время. Досуговая деятельность является по своей сути воспитательной, поскольку способствует решению задач нравственного роста личности ребенка, развитию и реализации социально значимых качеств, освоению общечеловеческих ценностей в дошкольном возрасте.

Таким образом, принцип единства рекреации и познания может быть реализован посредством переноса внимания с эмоциональных аспектов досуга к смысловым, что позволит более эффективно приобщать подрастающее поколение к общечеловеческим и национальным культурным традициям, нравственным ценностям и нормам, активно использовать воспитательный потенциал досуговой деятельности для решения задач познавательного, творческого и социально-личностного развития человека.

В образовательном процессе учреждений дошкольного образования использование принципа единства рекреации и познания играет большую роль в создании у педагогов установки на необходимость реализации воспитательного потенциала досуговой деятельности, повышения у них уровня теоретических знаний и практических умений в области организации различных форм досуга (праздников, развлечений, физкультурных досугов и др.). Данная идея стала ключевой в исследовании, в котором приняли участие педагогические работники учреждений дошкольного образования «Ясли-сад № 284 г. Минска», «Ясли-сад № 308 г. Минска», «Ясли-сад № 313 г. Минска», «Зеленочский детский сад — базовая школа» Калинковичского района Гомельской области. В работе с педагогами были использованы оценочные листы, заполнение которых позволило отразить специфику организации досуга детей старшего дошкольного возраста и развитию у педагогов рефлексивных

умений. Содержательный анализ результатов позволил выявить ряд проблем в педагогической практике:

- педагоги испытывают затруднения, связанные с недостатком психолого-педагогических знаний и педагогических умений для организации досуговой деятельности детей дошкольного возраста;

- имеется потребность в пополнении знаний и практических умений по проблемам организации досуговой деятельности детей дошкольного возраста.

В этой связи были определены следующие направления подготовки педагогов к организации досуга: теоретико-гуманистическое (понимание педагогами сущности досуга, рекреации и отдыха), организационно-методическое (практическое владение принципами, методами, средствами, способами отбора и конструирования содержания досуговой деятельности) и интегративно-культурологическое (владение способами организации досуговой деятельности различных направлений, видов и форм).

Указанные направления подготовки педагогических работников к организации досуговой деятельности в учреждениях дошкольного образования были реализованы в процессе проведения семинаров-практикумов, консультаций, участие в которых позволило педагогам понять специфику организации разных форм досуга в дошкольном возрасте, овладеть методами, средствами проведения досуговой деятельности.

Структура семинаров-практикумов включала следующие блоки:

- целеполагающий (сообщение цели и задач семинара, обеспечение личностного включения педагогических работников в обсуждаемую проблему, формирование внутренней мотивации к изучению проблемы на основе использования методов диалогического общения);

- теоретико-информационный (рассмотрение специфических особенностей досуговой деятельности, педагогических условий организации досуга детей);

- практико-ориентационный (разработка сценариев досуговых мероприятий с учетом современных требований к социально-нравственному и личностному развитию ребенка, разработка рекомендаций для родителей по организации досуговой деятельности в семье в процессе работы в мини-группах);

- дискуссионно-корректировочный (обсуждение результатов групповой работы, выявление причин затруднений педагогических работников в организации различных форм досуга, внесение изменений в разработанные сценарии досуговых мероприятий на основе использования метода противоречий);

- рефлексивный (рефлексия полученных знаний и практических умений, способствующих эффективной организации досуговой деятельности на основе реализации принципов единства рекреации и познания).

Решению поставленных задач способствовало использование комплекса разнообразных методов и приемов (решение проблемных ситуаций, деловые игры, мозговой штурм и др.). Обсуждение в мини-группах позволило познакомить участников со следующими направлениями работы с детьми дошкольного возраста: ознакомление детей с понятием «отдых», возможное содержание активного отдыха, формирование представлений о необходимости отдыха, обучение способам продуктивной организации досуга, отдыха и свободного времени, что соответствует содержанию образовательной области «Ребенок и общество» учебной программы дошкольного образования [10].

По результатам проведенных мероприятий было отмечено, что изученный в ходе семинаров и консультаций материал расширил представления педагогических работников о специфике организации досуга детей дошкольного возраста на основе реализации принципа единства рекреации и познания, что в целом способствовало повышению уровня подготовки педагогов к реализации воспитательного потенциала досуговой деятельности в учреждениях дошкольного образования.

Заключение. В данной статье принцип единства рекреации и познания рассматривается как исходное положение, которое достигается посредством единого направления и согласованности развивающей, образовательной, воспитательной и оздоровительной задач досуговой деятельности детей дошкольного возраста. Реализация указанного принципа, рассмотренного с позиций подготовки педагогических работников дошкольного образования к организации досуговой деятельности в учреждениях дошкольного образования, способствует:

- вариативности образовательного процесса, предусматривающего развитие индивидуальных интересов каждого воспитанника в условиях досуговой деятельности;
- стимулированию и мотивации педагогов в целях повышения их готовности ко всестороннему и систематическому использованию воспитательного потенциала досуговой деятельности в разностороннем развитии детей старшего дошкольного возраста;
- организации эффективного процесса формирования представлений, умений, опыта поведения детей в ситуациях взаимодействия с окружающими сверстниками и взрослыми в досуговой деятельности;
- вовлечению родителей в содержательную досуговую деятельность, способствующую обогащению и систематизации знаний об организации досуга в воспитании ребенка.

Дальнейшее исследование использования принципа единства рекреации и познания послужит целевой установкой и руководством педагогическим работникам как в конкретных ситуациях проведения досуговой деятельности детей дошкольного возраста, так и в организации целостного образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Список цитированных источников

1. Воловик, А. Ф. Педагогика досуга : учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. — М. : Флинта : МПСИ, 1998. — 240 с.
2. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци ; под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 2. — 416 с.
3. Ушинский, К. Д. Избранные труды / К. Д. Ушинский. — М. : Дрофа, 2005. — Кн. 1 : Проблемы педагогики. — 638 с.
4. Дюмазедье, Ж. На пути к цивилизации досуга / Ж. Дюмазедье // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 12 : Соц.-полит. исслед. — 1993. — № 1.
5. Шмаков, С. А. Досуг школьника / С. А. Шмаков. — Липецк : Ориус, 1993. — 191 с.
6. Педагогика досуга : термин. слов. / сост. О. Н. Хахлова. — Уфа : Изд-во БГПУ, 2007. — 50 с.
7. География туризма : учебник / А. Ю. Александрова [и др.] ; под ред. А. Ю. Александровой. — М. : КноРус, 2008. — 592 с.
8. Воловик, А. Ф. Педагогика досуга : учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. — М. : Флинта : МПСИ, 1998. — 240 с. — (Библиотека педагога-практика).
9. Суртаев, В. Я. Социально-педагогические особенности молодежного досуга : учеб. пособие / В. Я. Суртаев. — Ростов н/Д, 1997. — 199 с.
10. Учебная программа дошкольного образования : для учреждений дошк. образования с рус. яз. обучения и воспитания / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск : Нац. ин-т образования, 2019. — 479 с.

Поступила в редакцию 23.06.2022.

УДК 316.614.032

Чэн Вэнь

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (33) 917 69 57, 2056880251@qq.com

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КИТАЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИАСРЕДЫ

В статье рассмотрены особенности социализации современных подростков Китая, связанные с изменениями, происходящими в обществе. Представляя собой сложное явление, социализация современных подростков подвержена влиянию медиасреды и именуется современными исследователями как «киберсоциализация». С позиций социального конструктивизма описаны существенные изменения социальной адаптации, социальной активности и социальной автономности подростков, связанные с социализацией. Определены факторы положительного и отрицательного воздействия Интернета на освоение ими культурных норм и ценностей общества. Показано, как у подростков изменяются социальные установки и трансформируются социальные нормы, появляются серьёзные проблемы, негативно влияющие на их становление и развитие. Выделение сторон влияния Интернета на социализацию подростков позволяет наметить пути повышения успешности их социальной адаптации, повышения их социальной автономности и социальной активности.

Ключевые слова: социализация; киберсоциализация; социальная адаптация; социальная автономность; социальная активность.

Табл. 3. Библиогр.: 12 назв.

Cheng Wen

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (33) 917 69 57, 2056880251@qq.com

CHINA ADOLESCENTS SOCIALIZATION IN MEDIA ENVIRONMENT

The article deals with the features of socialization of modern teenagers in China, associated with the changes taking place in the society, which leave a certain imprint on its implementation. Representing a complex phenomenon, the socialization of modern adolescents is influenced by the media environment, which, from the point of view of modern researchers, is defined as “cyber socialization”. From the standpoint of social constructionism significant changes in adolescents associated with socialization processes of social adaptation, social activity and social autonomy, some factors of the positive and negative impact of the Internet on their assimilation of cultural norms and values of society are identified. Such a detailed description allows us to see how social attitudes change in adolescents and social norms are transformed, serious problems appear that negatively affect their formation and development. Highlighting the influence of the Internet on the socialization of adolescents allows us to outline the ways to improve their processes of social adaptation, social autonomy and social activity.

Key words: socialization; cyber socialization; social adaptation; social activity; social autonomy.

Table 3. Ref.: 12 titles.

Введение. Важная роль в социализации подростков принадлежит формальным социальным институтам, таким как семья, образование, власть, культура, а также неформальные объединения. Агентами социализации являются конкретные люди, ответственные за обучение культурным нормам и социальным ценностям, а также институты социализации — учреждения, влияющие на данный процесс и направляющие его. Однако в «последнее время появились новые агенты социализации, имеющие достаточно сильное влияние на формирование личности подростка, ее адаптацию, среди которых значительное место занимает информатизация всех сфер» [1, с. 50], использование цифровых технологий. Цифровые технологии определяют траекторию формирования личности молодого человека, на которую, помимо привычных агентов социализации, первичное влияние стала оказывать медиасреда,

в рамках которой происходит формирование и быстрая трансформация ценностей, присущих малой социальной группе [2]. Медиасреда — это среда, объединяющая средства массовых коммуникаций, такие как печать, радио, ТВ, видео, кино, компьютерные каналы, сеть Интернет и т. д. Данная среда предоставляет различную информацию, развлечения, площадку для творчества и общения. При этом пропагандируются те или иные нравственно-эстетические ценности, влияющие на мировоззрение и поведение людей в обществе. Процесс трансляции и освоения культурных норм и ценностей в условиях медиасреды определяется, с точки зрения современных исследований, как киберсоциализация.

Подростковая социализация относится к ранним этапам социализации в возрасте от 12 до 18 лет. В этот период молодые люди учатся принимать социальные нормы, понимать социальную среду и формировать собственное поведение, развивают свою индивидуальность, овладевают социальной культурой, и в конечном итоге интегрируются в общество.

Материалы и методы исследования. Представленное исследование базируется на идеях социального конструктивизма (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский и др.). Социальный конструктивизм позволяет проанализировать происходящие процессы взаимодействия подростков с медиасредой с позиций «целенаправленного саморазвития и самостроительства личности в ходе ее активного взаимодействия» с данной средой, «значимости знаний, наделенных личностным смыслом», существующих «условий для саморегулируемого познания» и т. д. [3, с. 3]. Использование социального конструктивизма помогает глубже осознать проблемы киберсоциализации подростков, чтобы в дальнейшем, опираясь на активность обучающихся, совершенствовать процессы их социализации (социальную адаптацию, социальную автономию и социальную активность).

В процессе исследования применялся теоретический метод исследования связанных с социализацией процессов социальной адаптации, социальной автономности и социальной активности в условиях медиасреды.

Результаты исследования и их обсуждение. Американские учёные А. Парк, Д. Доллэрд, Дж. Кольман, А. Бандура, В. Уолтер считали социализацию процессом, обеспечивающим благосостояние общества, в котором культура передаётся из поколения в поколение. И в этом процессе одно из ведущих мест занимает социализация подростков, что стало одним из ведущих направлений современных психолого-педагогических, социологических и философских исследований. Это обусловлено не только значимостью социализации подростков для укрепления общества, но и сложностью и противоречивостью осуществления данного процесса в подростковом возрасте. И вызвано это многими факторами, среди которых не только перестройка организма, интересов, самосознания, отношений со взрослыми и сверстниками, связанная с переходом от детства ко взрослости, но и влияние на процесс социализации цифровых технологий. Классическое понимание проблем социализации, представленное в трудах таких учёных, как Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. С. Выготский, Э. Дюркгейм, И. С. Кон, Ч. Х. Кули, Дж. Г. Мид, А. В. Мудрик, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, связано с «усвоением индивидом социального опыта, в ходе которого создается конкретная личность» [4, с. 22], «вхождением в социальную среду, приспособлением к ней, освоением определённых ролей и функций» [5, с. 124], «усвоением индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, процессом активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счёт его активной деятельности, активного включения в социальную среду» [6, с. 276].

Проявление этих процессов в условиях медиасреды представляет достаточно сложное и противоречивое действие в силу её некоторой стихийности, непредсказуемости и неконтролируемости. Киберсоциализация определяется как «процесс качественных изменений струк-

туры самосознания личности и мотивационно-потребностной сферы» [7, с. 5] и, как считают учёные, не представляет собой новую форму социализации, однако вносит существенные изменения в классическое понимание процесса социализации [8]. При этом «процессы киберсоциализации и традиционной социализации могут быть как взаимодополняющими, так и не согласующимися друг с другом: существует вероятность, что человек окажется социализированным в киберпространстве: будет успешно общаться в социальных сетях, на форумах, понимая и разделяя нормативы электронной коммуникации, ценности тех или иных сетевых сообществ, но при этом ему будут присущи дезадаптивные паттерны за пределами интернет-среды, в реальной действительности» [9].

Анализ проблемы социализации китайских подростков в условиях медиасреды [10; 11] позволил определить факторы положительного и отрицательного влияния данной среды на их социальную адаптацию, социальную автономность и социальную активность. Главенствующую роль в этом процессе занимает использование компьютеров и сети Интернет.

Социальная адаптация была представлена многими учёными, такими как Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, В. А. Петровский, Э. Эриксон и др. В описании социальной адаптации зачастую речь идет о приспособленности к сложившимся социальным условиям. Авторы выделяют ряд умений, позволяющих усваивать нормы социального поведения: «умения анализировать текущие социальные ситуации, осознание своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, строить свое поведение в соответствии с главными целями деятельности» [12]. Результатом социальной адаптации становится социальная адаптированность, связанная с умением выстраивать взаимоотношения, усвоением социальных ролей «супруг(а)», «родитель»; выражением творческих способностей т. д. Исходя из сказанного, мы выделяем показатели социально-психологической адаптированности: умение осуществлять анализ текущих социальных ситуаций; социальные навыки, опыт и их использование; социальная и психологическая гибкость в решении новых социальных задач; направленность на осуществление учебной, трудовой и досуговой деятельности; усвоение социальных ролей «супруг(а)», «родитель» и др.; умение налаживать конструктивное взаимодействие с другими людьми. Используя данные показатели социальной адаптированности, определим некоторые факторы положительного и отрицательного влияния Интернета на социальную адаптированность китайских подростков (таблица 1).

Таким образом, развитие социальной адаптированности китайских подростков в условиях Интернета сталкивается с серьёзными проблемами: неразвитость критического мышления при восприятии огромного потока самой разнообразной информации; появление новых форм развития взаимоотношений с окружающими людьми, связанных с агрессивным поведением; возникновение проблем с формированием эмоционального интеллекта; растормаживание подростков в области сексуальности, агрессии, раннего начала сексуального поведения, неуважение к женщинам и детям; фрагментарность и недолгосрочность социальных отношений.

Т а б л и ц а 1. — Влияние Интернета на социальную адаптированность китайских подростков

Показатель социальной адаптированности	Положительное влияние Интернета на социальную адаптированность китайских подростков	Отрицательное влияние Интернета на социальную адаптированность китайских подростков
Умение анализировать текущие социальные ситуации	Получают знания о мире, анализируют их опосредованно, что позволяет избегать рисков, которые могут возникнуть при непосредственном знакомстве с реальным миром	Зачастую неразвитость критического мышления у подростков, большой поток разнообразной информации препятствуют формированию правильного взгляда на текущие социальные ситуации

Окончание таблицы 1

Показатель социальной адаптированности	Положительное влияние Интернета на социальную адаптированность китайских подростков	Отрицательное влияние Интернета на социальную адаптированность китайских подростков
Социальные навыки, опыт и их использование	Виртуальная социализация в Интернете не только снижает риски, связанные с непосредственным опытом в реальности, но и дает молодым людям возможность апробировать свои идеи, приобретая таким образом социальные навыки и опыт	Использование новых форм развития взаимоотношений с окружающими людьми, в том числе агрессивных (флеймы, флуд или спам, троллинг, хейтерство, кибербуллинг), влияющих на поведение подростков
Социальная и психологическая гибкость в решении новых социальных задач	Подросток-пользователь получает возможность отретпировать свои модели поведения, изменить старые способы поведения для решения новых социальных задач	Появление новых психологических контекстов (социальные сети, блогосфера, виртуальные миры и др.) и новых феноменов (интернет-зависимость, многозадачность, медиавирусы, селфизм и др.), возникновение проблем с формированием эмоционального интеллекта
Направленность на осуществление учебной, трудовой и досуговой деятельности	Изменение принятых в культуре социальных практик (способов деятельности): Интернет как культурный инструмент для решения различных задач новыми, а не традиционными способами; подросток не только получает нужную информацию, но и является ее и создателем. Подростки считают эффективным осуществление трудовой деятельности через Интернет. Разнообразный досуг и общение в Интернете по интересам, реализация возможностей научиться выражать свои мысли	Потребление Интернета способствует формированию иррациональных привычек. В плане обучения подростки часто полагаются на Интернет при выполнении домашних заданий, что препятствует развитию мышления. Привязка виртуальной валюты к реальным деньгам может привести к формированию ложного чувства денег у подростков. Когда они становятся одержимыми виртуальным онлайн-сообществом, они будут делать все возможное, чтобы заработать больше виртуальных денег от сообщества, неправильно понимая концепцию денег и формируя неправильное представление о них
Усвоение ролей «супруг(а)», «родитель» и др.; умение алаживать конструктивное взаимодействие с другими людьми	Социальные сети, блогосфера, виртуальные миры превратились в удобные площадки для экспериментирования и построения подростками своей идентичности, освоивания различных ролей, для поиска ими своего социального «Я»	Побуждение подростков к агрессии, раннему началу сексуальной жизни, проявлению неуважения к женщинам и детям. Девальвация дружеских отношений, фрагментарность и недолгосрочность социальных отношений; часто выбирают развлечения, которые не соответствуют их возрасту, чтобы дать выход негативным эмоциям

Отметим, что Интернет положительно влияет на социальную адаптивность, так как он снижает риски, связанные с непосредственным опытом в реальности; расширяет возможность для апробации своих идей, приобретая, таким образом, социальные навыки и опыт; не только получение нужной информации, но и ее создание; для освоения различных социальных ролей; для развития коммуникативных способностей.

Рассматривая *социальную автономность* как критерий социализации, обратимся к теории А. Маслоу, который считает, что «самоактуализирующиеся люди свободны в своих действиях, независимо от физического и социального окружения. Эта автономия позволяет им полагаться на свой собственный потенциал и внутренние источники роста и развития. Они считают себя самоопределяющимися, активными, ответственными и самодисциплини-

рованными хозяевами своей судьбы. Они достаточно сильны, чтобы не обращать внимания на мнения и влияние других, поэтому они не стремятся к почестям, высокому статусу, престижу и популярности. Они считают такое внешнее удовлетворение менее значительным, чем саморазвитие и внутренний рост» [13]. Определяя показатели социальной автономности, мы выделяем навыки самоуправления и самоконтроля, независимость от внешнего мнения, уверенность в собственных силах вне зависимости от статуса, самостоятельность и свобода выбора, креативность. В таблице 2 представлены некоторые факторы положительного и отрицательного влияния Интернета на социальную автономность китайских подростков.

Т а б л и ц а 2. — Влияние Интернета на социальную автономность китайских подростков

Показатель социальной автономности	Положительное влияние Интернета на социализацию китайских подростков	Отрицательное влияние Интернета на социализацию китайских подростков
Навыки самоуправления и самоконтроля	Разнообразие методов обучения в Интернете может стимулировать интерес и желание молодых людей учиться, так что они могут легко усваивать различные виды знаний	Может развиваться «двойственная личность», т. е. различные черты характера и проявления личности в реальном и онлайн-мире. Кроме того, использование Интернета может привести к ряду проблем с психическим здоровьем, особенно к интернет-зависимости. Происходит потеря самоконтроля: трудности с выходом из Интернета, раздражительность при прекращении использования Интернета и, как следствие, негативное влияние на повседневные межличностные отношения и учебу
Независимость от внешнего мнения	В дополнение к семье, группам сверстников, школе и сообществам Интернет расширяет институты социализации подростков	Зависимость от пропагандируемых ценностей в Интернете при потере авторитета родителей и учителей
Уверенность в собственных силах вне зависимости от статуса	Удовлетворение широкого спектра потребностей, таких как когнитивные, эмоциональные, личностные, социальные, рекреационные вне зависимости от статуса, придание уверенности в собственном личностном потенциале	Школьное образование, семейное положение, внешность могут стать объектами сравнения для молодых людей, иррациональные социальные сравнения могут оказать большое влияние на их эмоции и мысли и привести к потере самости
Самостоятельность и свобода выбора	В силу того, что конкретные источники социализации неясны и разнообразны по своей природе, требуется большая самостоятельность в онлайн-социализации. Вместо того чтобы формироваться под влиянием четкой авторитетной роли в традиционных обществах, молодые люди, скорее всего, сами выбирают содержание и способ социализации. Например, они создают свои популярные идеи и предлагают свои взгляды на общество	
Креативность	Создание собственного продукта; Интернет рассматривается как культурный инструмент для решения различных задач новыми, а не традиционными способами	Подростки часто публикуют в Интернете созданную ими информацию, противоречащую этике и морали, стремясь к острым ощущениям, созданию общественного мнения и привлечению внимания общества

Подчеркнем, что развитие социальной автономности у китайских подростков в условиях Интернета сталкивается с серьёзными проблемами: развитие в некоторых случаях «двойственной личности», интернет-зависимости; анонимность, неопределенность социальных субъектов, участвующих в социализации и пр.

При этом происходит удовлетворение широкого спектра потребностей подростка, таких как когнитивные, эмоциональные, личностные, социальные, рекреационные, вне зависимости от статуса, придание уверенности в собственных силах.

Социальная активность определяет социализацию и является характеристикой способа жизнедеятельности социального субъекта, заключающейся «в сознательной направленности его деятельности на преобразование социальных условий в соответствии с назревшими потребностями, интересами, целями и идеалами, в выдвижении и реализации социальных инициатив, участии в решении актуальных социальных задач, формировании у себя необходимых социальных качеств» [12].

Выражением социальной активности подростков являются следующие показатели: умение быть ответственным за собственные и поступки других людей, выстраивать конструктивный диалог, дружеские отношения, проявлять творческие способности; усвоение социальных установок. Факторы положительного и отрицательного влияния Интернета на показатели социальной активности китайских подростков представлены в таблице 3.

Т а б л и ц а 3. — Влияние Интернета на социальную активность китайских подростков

Показатель социальной активности	Положительное влияние Интернета на социальную активность китайских подростков	Отрицательное влияние Интернета на социальную активность китайских подростков
Умение быть ответственным за собственные поступки и поступки других	Реализация подростковых инициатив и проектов способствует формированию чувства ответственности за собственное поведение и поведение членов команды	Чрезмерный контакт с онлайн-средой непреднамеренно блокирует опыт реального мира; анонимность Интернета приводит к потере личной и социальной ответственности
Умение выстраивать конструктивный диалог, дружеские отношения	Возросла роль онлайн-групп сверстников, таких как клубы знакомств, фан-клубы, где нет авторитетов и необходимости соответствовать требованиям, что дает молодежи более равные возможности для межличностного взаимодействия. Межличностное общение в Сети стало в большей степени двусторонним и интерактивным, а не пассивным; расширение возможностей для общения тех, у кого возникают коммуникационные проблемы в реальной жизни	Роль реальных групп сверстников в межличностном взаимодействии снизилась. Слово «друг» в социальных сетях не вполне соотносится с его привычным пониманием. Дружба, которая всегда была связана с доверием и требовала ежедневных усилий и испытаний, теряет свою человеческую суть. Поэтому среди множества сетевых друзей можно оказаться совершенно одиноким человеком
Умение проявлять творческие способности	В сетевом мире люди способны создавать культуру более активно, чем их предшественники	Чтобы заслужить социальное одобрение (больше «лайков»), подростки часто создают далёкую от моральных принципов культуру (к примеру, «фанфики» и т. п.)
Ценностные ориентации и социальные установки, мотивы и цели	Широкие возможности для самопрезентации, формирования ценностных ориентаций, усвоения социальных установок, становления мотивов и определения целей	Анонимность Интернета приводит к потере личной и социальной ответственности, повышает склонность подростков к агрессии и равнодушию

Отметим, что Интернет создает препятствия для развития социальной автономности у китайских подростков.

Между тем Интернет влияет на культуру, создание возможностей для межличностного взаимодействия, которое носит двусторонний и интерактивный характер.

Заключение. Успешность социализации у подростков определяется сформированностью показателей социальной автономии, социальной адаптации и социальной активности. Проведённый анализ показывает, что Интернет не всегда оказывает положительное влияние на формирование у подростка позитивного образа себя, способности критически воспринимать получаемую информацию и давать правильную оценку происходящим событиям. Формированию у них умения выстраивать доверительные отношения, отвечать за собственные поступки, следовать моральным нормам и принципам препятствуют зависимость подростков от пропагандируемых ценностей в Интернете, потеря авторитета родителей и учителей, блокирование опыта реального мира. Анонимность Интернета приводит к потере личной и социальной ответственности, повышает склонность подростков к агрессии, равнодушию и т. п. Чтобы социализация подростков в условиях Интернета становилась более конструктивной и успешной, во-первых, необходимо использовать все положительные аспекты влияния Интернета; во-вторых, формируя критическое мышление у подростков, привлекать их к созданию собственного контента Интернета, направленного на пропаганду общечеловеческих ценностей, обретение умения любить жизнь и людей.

Список цитированных источников

1. Айсина, Р. М. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски / Р. М. Айсина, А. А. Нестерова // Соц. психология и о-во. — 2019. — Т. 10, № 4. — С. 42—57.
2. Болдакова, И. А. Основные риски киберсоциализации молодежи [Электронный ресурс] / И. А. Болдакова // Концепт. — 2015. — Т. 37. — С. 151—155. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95653.htm>. — Дата доступа: 18.09.2022.
3. Петрова, Н. В. Социальный конструктивизм как теоретическая основа технологии обучения созданию электронных курсов по иностранному языку [Электронный ресурс] / Н. В. Петрова, А. В. Свердлова // Мир науки. — 2017. — Т. 5, № 3. — Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/52PDMN317.pdf>. — Дата доступа: 01.12.2022.
4. Кон, И. С. Социология личности / И. С. Кон. — М. : Политиздат, 1967. — 383 с.
5. Парыгин, Б. Д. Социальная психология как наука / Б. Д. Парыгин. — Л. : Лениздат, 1967. — 261 с.
6. Андреева, Г. И. Социальная психология / Г. И. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 376 с.
7. Плешаков, В. А. Слово Главного редактора: о киберсоциализации человека и ее организации на интернет-портале “Номо Cyberus” [Электронный ресурс] / В. А. Плешаков // Номо Cyberus. — 2016. — № 1. — С. 4—6.
8. Плешаков, В. А. Киберсоциализация: социальное развитие и социальное воспитание современного человека / В. А. Плешаков // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2010. — Т. 16. — С. 15—18.
9. Нестерова, А. А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина // Соц. психология и о-во. — 2019. — Т. 10, № 4. — С. 42—57.
10. Информационный центр Интернет-сети Китая. Семнадцатый статистический отчет о развитии Интернета в Китае. — 2016 (Январь). — С. 14—23.
11. Chen, Z. Краткое обсуждение влияния сетевого общения на социализацию подростков / Z. Chen // Журн. Фуцз. пед. ун-та (изд. по философии и соц. наукам). — 2003. — № 3. — С. 36—56.
12. Патронаж выпускников учреждений среднего специального и высшего образования : практ. пособие / В. В. Хитрюк [и др.]. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — 114 с.
13. Хелл, Л. Теории личности: основные положения, исследование и применение / Л. Хелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер-Пресс, 1997. — С. 514—520.

УДК 316.6

Е. А. Клещёва, кандидат психологических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@mail.ru

ПРОФИЛИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ИЗ ДЕТОЦЕНТРИЧЕСКИХ СЕМЕЙ

В статье описаны профили личности детей из детоцентрических семей. Профили личности рассматриваются в контексте ресурсов личности ребёнка, которые он приобретает, являясь частью семейной системы детоцентрических семей разных типов: неполной однодетной и малодетной, полной однодетной и малодетной. Профили личности ребёнка рассматриваются также с позиции рисков развития ребёнка в детоцентрической семье. Методологическим основанием исследования выступили ресурсный подход и факторный анализ личности. Путём сравнения эмпирических данных по полу и порядку рождения детей, а также типу детоцентрической семьи определены различия профилей личности ребёнка для осуществления превентивных действий при профессиональном психологическом сопровождении современной семьи. Доказано, что очерёдность ребёнка по рождению не является фактором, определяющим специфику профиля личности ребёнка. Пол ребёнка в незначительной мере определяет его профиль личности. Специфику профиля личности определяет в большей степени состав детоцентрической семьи.

Ключевые слова: детоцентрическая семья; профиль личности; ресурс развития.

Рис. 8. Табл. 1. Библиогр.: 9 назв.

E. A. Klescheva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor

Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@mail.ru

PERSONALITY PROFILES OF CHILDREN FROM CHILD-CENTERED FAMILIES

The article describes the personality profiles of children from child-centered families. The personality profiles are considered in the context of the child's personality resources, which the child acquires, being a part of the child-centered family system of different types: incomplete one-child and small families, complete one-child and small families. Child personality profiles are also considered from the perspective of the risks of a child's development in a child-centered family. The methodological basis of the study was the resource approach and factor analysis of personality. By comparing empirical data on the sex and birth order of children, as well as the type of child-centric family, the differences in the profiles of the child's personality were determined for the implementation of preventive actions with professional psychological support for a modern family. It has been proven that the order of a child birth is not a factor that determines the specifics of the child's personality profile. The sex of the child determines to a small extent his personality profile. The personality profile specificity is determined to a greater extent by the composition of the child-centered family.

Key words: child-centered family; personality profile; development resource.

Fig. 8. Table 1. Ref.: 9 titles.

Введение. Детоцентризм — это продукт современного состояния общества с высоким статусом детства на всех уровнях общественной жизни. Семья как социальный институт, ещё переживающий кризис, подвергается трансформации. Детоцентризм рассматривается как некоторое явление центрации на удовлетворении потребностей ребёнка в семье при ущемлении потребностей других членов семьи и определении места ребёнка на вершине семейной иерархии. Следовательно, *детоцентрическая семья* — это семья с инверсией семейной иерархии, в которой ребёнок является абсолютной ценностью, его воспитание становится центральным делом жизни его родителей [1]. Согласно И. Ю. Хитриной, «ясная семейная иерархия» определяет психологическое благополучие семьи и семейных взаимоотношений. В семьях со «спутанной семейной иерархией» наблюдаются признаки внутриличностного противоречия у ребенка, что является показателем отклонения в психологическом благополучии семьи [2]. Деструктивный тип семейного взаимодействия «доминирующая/потворствующая гиперпротекция» является одним из центральных маркеров детоцентризма [3]. Ряд исследований посвящен последствиям воспитания ребёнка в условиях потворствования и чрезмерной опеки. Ранее выявлена прямая взаимосвязь между социальной беспомощностью подростка и доминирующей гиперпротекцией [4]. Доказано, что в семьях с «потакающим» родительским отношением дети старшего дошкольного возраста чаще используют манипуляции, чем дети «требовательных родителей» [5]. Есть данные, подтверждающие деструктивность потворствующей гиперпротекции как типа взаимодействия в семье, провоцирующего эмоциональные расстройства детей. Эмоциональные расстройства выражаются в низком самоконтроле, высоком напряжении, ситуативной тревожности, фобиях, социальной реакции защиты, тревожной оценке перспективы [5]. У ребенка возможно развитие крайней формы эгоизма — эгоцентризма, когда он не способен воспринимать критику, иную, отличную от его точку зрения. Высокая самооценка ребенком собственной значимости, непризнание самого факта наличия других людей может сказаться на функционировании в обществе. Дисфункции могут коснуться семейной сферы: сложность в выборе брачного партнера, затруднения в принятии на себя роли родителя, отсутствие желания создать собственную семью и т. д. Сложности в установлении гармоничных межличностных отношений могут проявляться в конфликтных отношениях с родителями, неспособности к дружеским отношениям в детском коллективе, стремлении занимать лидерские позиции и т. д. Инфантилизация ребёнка родителями провоцирует «детскую» позицию в отношениях как со сверстниками, так и со взрослыми. Она проявляется в демонстративном типе поведения, неумении принять самостоятельное решение и сделать выбор, эмоциональной нестабильности, склонности к депрессиям и т. д. [6; 7].

Детоцентрическая семья не теряет социоцентрическую ориентацию, специфика которой состоит в трансляции и формировании у ребенка приверженности социально приемлемых и социально одобряемым ценностям. Но открытым остаётся вопрос о том, как любить и воспитывать ребёнка, чтобы своей любовью и воспитанием не навредить ему. Такое бытовое понимание проблемы отражает риски воспитания ребёнка в семье детоцентрического типа.

Материалы и методы исследования. Ресурсный подход в качестве ресурсов человека предполагает некоторые внутренние потенциалы, помогающие совладать с различными жизненными трудностями. Это разнообразные свойства, черты, установки личности, регулирующие поведение в сложных жизненных ситуациях [8].

Факторный анализ личности, отражающий вероятностную модель индивидуально-психологических свойств личности и при наложении на групповую модель той выборки, к которой принадлежит данный человек, демонстрирует индивидуальное своеобразие конкретной личности и позволяет с большей долей вероятности прогнозировать ее реальное

поведение в определенных жизненных ситуациях [9]. Исследование профилей личности детей из детоцентрических семей проводилось с помощью методики «Многофакторный личностный опросник Кеттелла» (подростковый вариант) [8]. Выборка испытуемых (300 человек) состоит из детей подросткового и юношеского возраста (от 10 до 17 лет).

Результаты исследования и их обсуждение. Профили личности, полученные по результатам эмпирического исследования, отображены графически.

Мальчик из неполной однодетной детоцентрической семьи имеет реалистическое отношение к жизни (рисунок 1). Способен выбирать оптимальный вариант поведения и проявлять гибкость в стрессовых ситуациях. Развита способность к соблюдению групповых моральных норм, ребенок чувствителен к их нарушению. Нарушение групповых норм со стороны других людей для него может стать конфликтогеном. Однако неэффективен как организатор, оптимально функционирует в группе, склонен к подчинению, исполнитель, склонен к конформизму. Ответственный, предусмотрительный, молчаливый, сознательный, настойчивый, требовательный к себе, педантичный, использует ресурсы собственной личности, исключительно редко прибегает к помощи окружающих. Свойственна эмоциональная устойчивость, характеризующаяся невозмутимостью и способностью избегать отрицательных эмоций в ситуациях неопределённости. Однако может быть впечатлительным, склонным к пессимизму.

Девочка из неполной однодетной детоцентрической семьи обладает лидерскими качествами, может выступать руководителем по отношению к другим, но неэффективна как организатор (рисунок 2). Лидерство у нее проявляется в экстремальной ситуации. Следовательно, может становиться временным лидером в неформальных группах. Нуждается в самоутверждении, властна, авторитарна, ожидает самостоятельности от других, склонна к конфронтации, проявляет упорство в борьбе против групповых норм. Впечатлительна, может быть эмоционально неустойчивой, предприимчива, энергична, нуждается в групповом признании и внимании к себе.

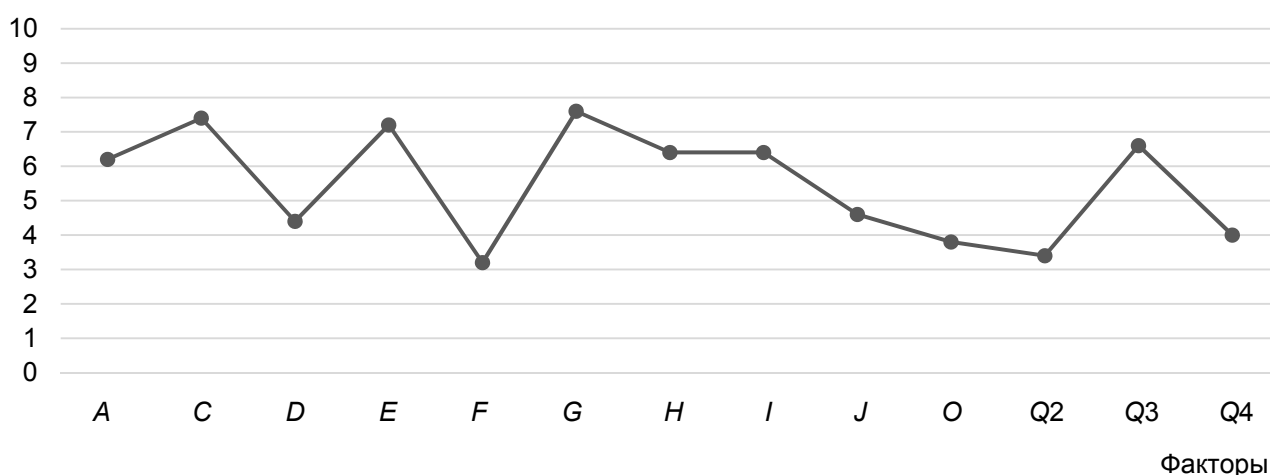


Рисунок 1. — Профиль личности мальчика из неполной однодетной детоцентрической семьи

Примечание. Здесь и далее в рисунках: A — шизотимия—аффектомия; C — степень эмоциональной устойчивости; D — флегматичность—возбудимость; E — пассивность—доминантность; F — осторожность—легкомыслие; G — степень принятия моральных норм; H — робость/застенчивость—смелость/авантюризм; I — реализм—сензитивность; J — неврастения, фактор Гамлета; O — самоуверенность — склонность к чувству вины; Q2 — степень групповой зависимости; Q3 — степень самоконтроля; Q4 — степень внутреннего напряжения.

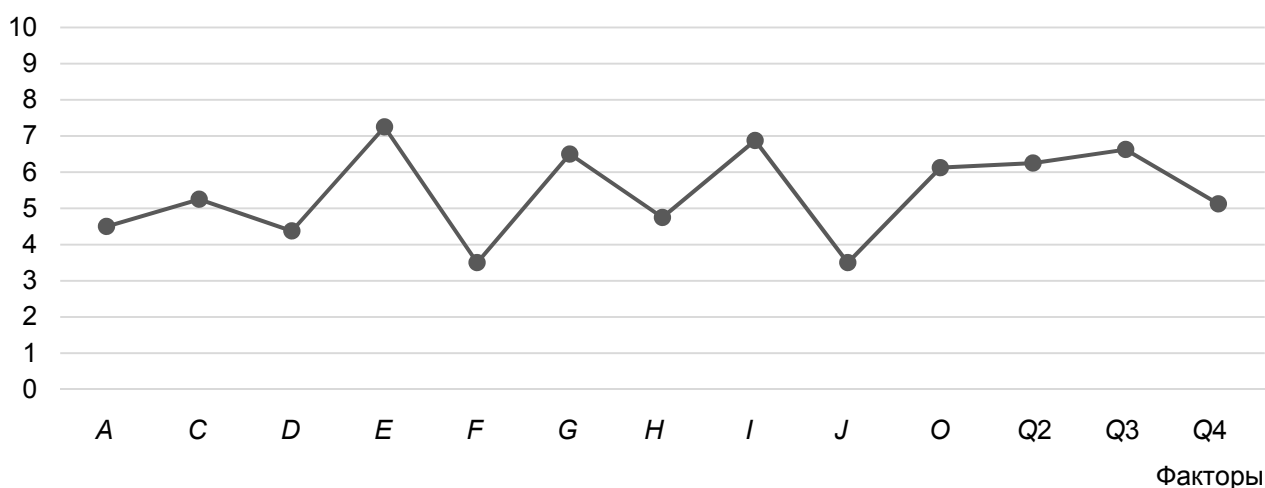


Рисунок 2. — Профиль личности девочки из неполной однодетной детоцентрической семьи

Старший мальчик из неполной малодетной детоцентрической семьи проявляет признаки зрелой личности (рисунок 3). Об этом свидетельствуют эмоциональная устойчивость, невозмутимость, способность контролировать проявление негативных эмоций, предусмотрительность, осторожность. Может быть впечатлительным и сентиментальным. Реалистично относится к жизни. Развита способность к соблюдению групповых моральных норм. При столкновении с нерешаемыми трудностями не испытывает дискомфорта и неудовлетворённости. Способен выбирать оптимальный вариант поведения. Демонстрирует гибкое поведение в стрессовых ситуациях. Ответственный, однако малоэффективный в роли организатора, но более эффективный в группе на второстепенных ролях.

Младший мальчик из неполной малодетной детоцентрической семьи также проявляет признаки зрелой личности (см. рисунок 3). Он эмоционально устойчив, способен контролировать проявление негативных эмоций, предусмотрительный, осторожный. Может быть впечатлительным и сентиментальным. Экстраверт. Легкий в общении, доброжелательный. Склонен к сотрудничеству, сопереживанию, внимателен к людям. Реалистично относится к жизни. Развита способность к соблюдению групповых моральных норм. Хорошо приспосабливается, присущи гибкие установки, которые легко меняются. При столкновении с нерешаемыми трудностями не испытывает дискомфорта и неудовлетворённости. Способен выбирать оптимальный вариант поведения. Демонстрирует гибкое поведение в стрессовых ситуациях. Ответственный, однако малоэффективный в роли организатора, но более эффективный в группе на второстепенных ролях. В деятельности предпочитает социально значимые ситуации, которые связаны с людьми. Легко включается в активные группы. Стремится к удовлетворённости и комфорту. Если деятельность требует высокого напряжения, то становится малоэффективным.

Старшая девочка из неполной малодетной детоцентрической семьи — сдержанная, инертная, осторожная, выносливая, доброжелательная, спокойная (рисунок 4). Она не склонна к импульсивности, легко смущается, ей характерно самоунижение и недооценка своих возможностей, нуждается во внимании и восхищении со стороны людей. Постоянна в своих интересах, привязанностях, упорна в достижении цели. Ей важно быть членом группы, предприимчива и предпочитает групповые действия. В группе демонстрирует зависимое и ведомое поведение, нуждается в поддержке группы, склонна к конформизму.

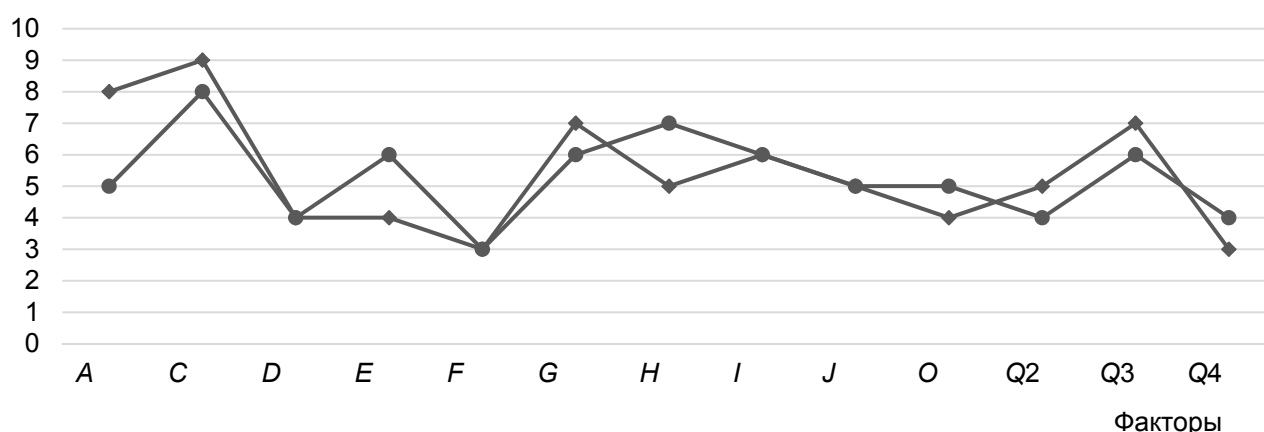


Рисунок 3. — Профиль личности мальчиков из неполной малодетной детоцентрической семьи

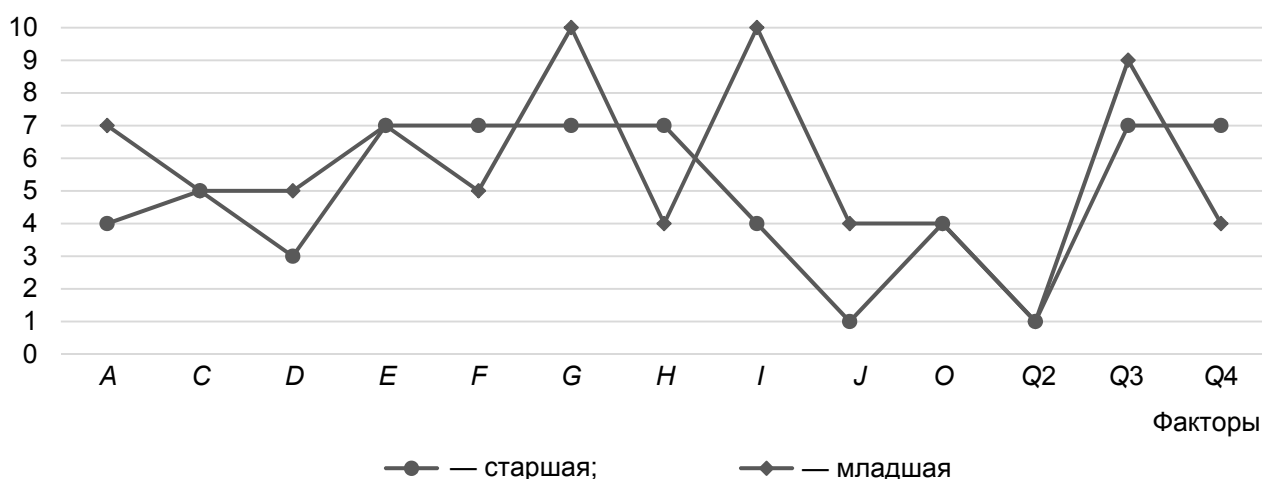


Рисунок 4. — Профиль личности девочек из неполной малодетной детоцентрической семьи

Младшая девочка из неполной малодетной детоцентрической семьи — сознательна, настойчива, ответственна, исполнительна, руководствуются чувством долга, чувствительна к нарушениям морально-этических норм, требовательна к себе, педантична, склонна к конфликтному общению и упрямству, обычно не проявляет альтруизма (см. рисунок 4). Девочке характерно самоуважение, забота о собственной репутации. Избегает помощи со стороны окружающих и полагается исключительно на ресурсы собственной личности, может замедлять деятельность группы. Контролирует своё поведение, но чувствительна к социальным изменениям в группе. Образ, предъявляемый в группе, почти совпадает с требованиями общества. Она достаточно объективна к окружающим. Ей характерна высокая эмоциональная чувствительность. Выражена тенденция к избеганию ответственности в личных отношениях. Ей свойственна беспричинная тревога. Продуктивна в творческой деятельности, обладает артистическими и ораторскими способностями. Может быть непрактичной и легко поддаваться влиянию других, недостаточно самостоятельной, зависимой и требовательной ко вниманию других.

Мальчик из полной однодетной детоцентрической семьи — эмоционально устойчивый и непосредственный в эмоциональных реакциях (рисунок 5). Охотно попадает в социальные ситуации, в которых есть возможность испытывать новые эмоции. При взаимодействии не демонстрирует отрицательных эмоций. Ему свойственно реалистическое отношение к жизни, при этом авантюристичный, социально активный, демонстрирует гибкое поведение

в стрессовых ситуациях, инициативен. Способен выбирать оптимальный вариант поведения, но не реагирует на сигналы опасности. Обладает лидерскими качествами, развита способность к соблюдению групповых моральных норм. Наблюдается тенденция к заинтересованности противоположным полом. Обычно академическая успеваемость невысокая.

Девочка из полной однодетной детоцентрической семьи обладает лидерскими и артистическими способностями (рисунок 6). Может быть временным лидером в неформальных группах и при экстремальных ситуациях, однако неэффективный оратор. Склонна к самоутверждению, придерживается своих взглядов, установок, в поведении руководствуется чувством долга, властна, авторитарна, сознательна, настойчива, требовательна и объективна к себе и другим. Продуктивна в творческой деятельности. Может проявлять конфликтность во взаимодействии при столкновении собственных интересов и правил группы. Достаточно щепетильно относится к своей репутации, следовательно, контролирует собственное поведение, демонстрирует самоуважение, поведение социально точное, совпадающее с требованиями общества. Однако девочке свойственна некоторая эмоциональная нестабильность, немотивированная тревога и беспокойство, депрессивность. Ей характерна подверженность влиянию со стороны других, зависимое поведение.

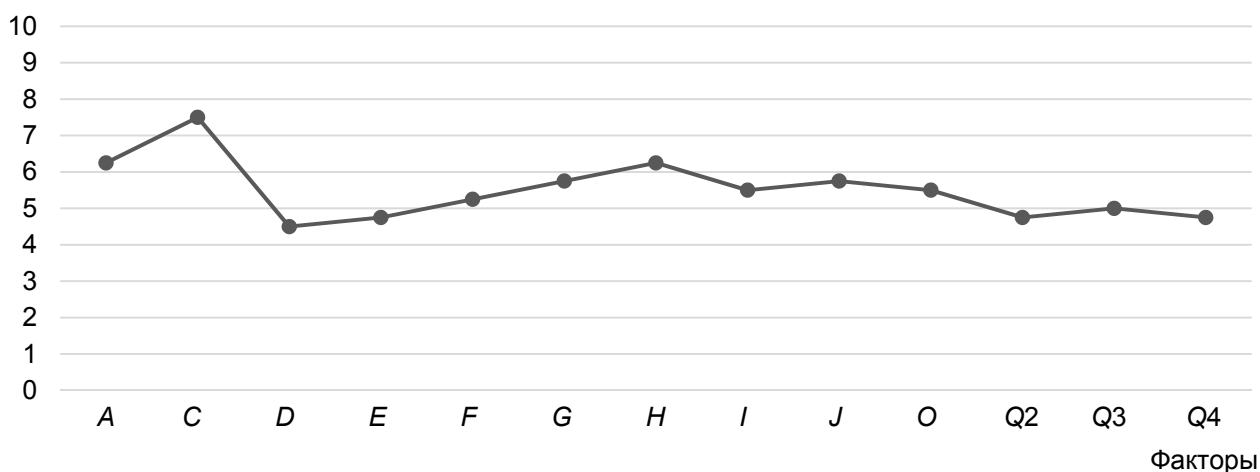


Рисунок 5. — Профиль личности мальчика из полной однодетной детоцентрической семьи

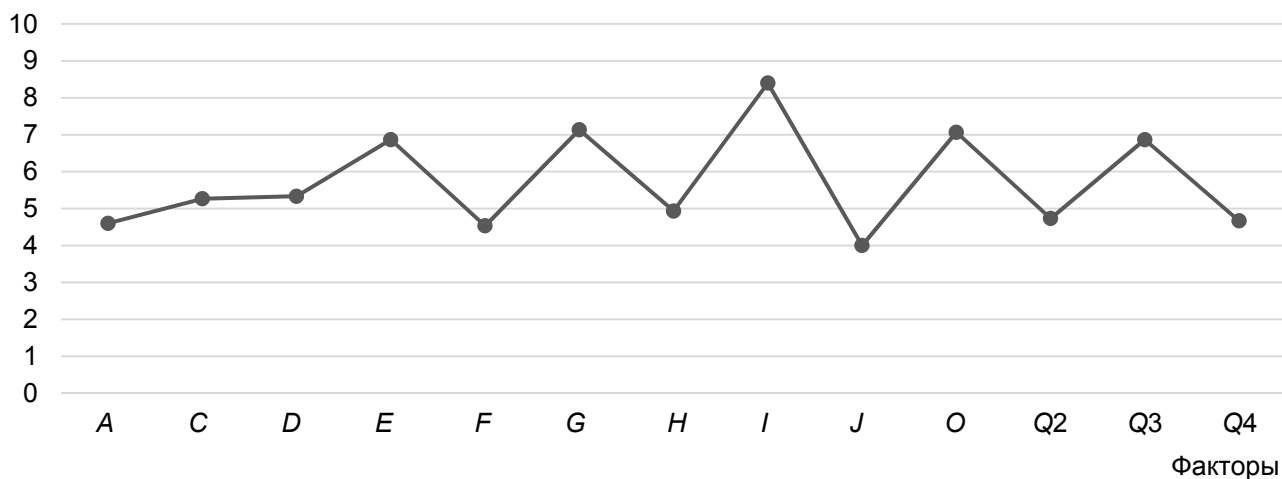


Рисунок 6. — Профиль личности девочки из полной однодетной детоцентрической семьи

Старший мальчик из полной малодетной детоцентрической семьи — эмоционально устойчив, реалистично относится к жизни, легок в общении, доброжелателен, склонен к сотрудничеству, внимателен к людям, может быть очень непосредственным в эмоциональных реакциях (рисунок 7). Развита чувство сопереживания и сострадания, эмпатия. Обладает чертами зрелой личности. Хорошо приспосабливается к изменяющимся условиям, способен выбирать оптимальные способы поведения в стрессовых ситуациях, присущи гибкие установки, которые легко меняются, самокритичен, толерантен к неопределённости. В деятельности предпочитает социально значимые ситуации, которые связаны с людьми. Легко включается в активные группы, иногда авантюристичен, может не тестировать реальность на опасность. Развита способность к соблюдению групповых моральных норм. Может быть руководителем группы в экстремальных ситуациях, однако не обладает в достаточной мере лидерскими качествами. Склонен к самоутверждению через авторитарные способы поведения в группе, ответственный, настойчивый, исполнительный, иногда конфликтный в случае столкновения собственных и групповых интересов, может быть ведомым и зависимым от группового мнения. Наблюдается тенденция заинтересованности к противоположному полу.

Младший мальчик из полной малодетной детоцентрической семьи обладает чертами зрелой личности (см. рисунок 7). Эмоционально устойчив, невозмутим, но непосредствен в эмоциональных реакциях. Реалистично относится к жизни, толерантен к ситуациям неопределённости без проявления негативных эмоций. Может быть временным лидером неформальной группы, способствует её сплочению и интеграции. Демонстрирует гибкость и способность выбирать оптимальный вариант поведения в стрессовых ситуациях, склонен к авантюрам. Способен соблюдать групповые моральные нормы, демократичный, сознательный, ответственный. Однако может проявлять упорство и настойчивость в борьбе против норм, установок в группе, если они противоречат личным индивидуальным установкам и правилам. Склонен к самоутверждению через авторитарные способы поведения в группе, демонстрации власти и конфликтности. В группе ориентируется на реальную деятельность, а не на субъективные взаимоотношения, опирается на ресурсы собственной личности. Практичный, самодовольный, скептик в отношении культурных и социальных аспектов жизни, склонен к субъективизму. Наблюдается тенденция к заинтересованности противоположным полом. Охотно испытывает новые яркие эмоции.

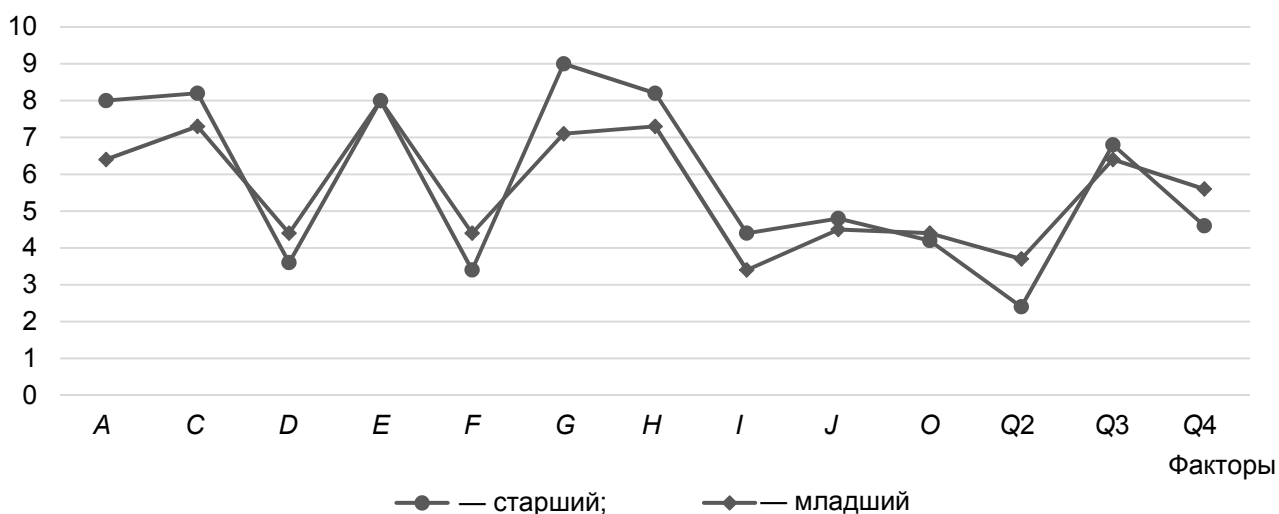


Рисунок 7. — Профиль личности мальчиков из полной малодетной детоцентрической семьи

Старшая девочка из полной малодетной детоцентрической семьи обладает лидерскими качествами, которые проявляются в неформальных группах или при экстремальных ситуациях для формальной группы (рисунок 8). Может выступать временным руководителем, но истинными лидерскими способностями не обладает в должной мере. Склонна к самоутверждению через противопоставление себя общепринятым групповым нормам. Властна, авторитарна, ожидает самостоятельности от других. Заботится о собственной репутации, так как имеет четкое представление о собственном образе, совпадающее с требованиями общества. В связи с этим контролирует своё социальное поведение. Ей характерны самоуважение, устойчивость интересов и упрямство, уверенность в себе. Вместе с тем эмоциональна, склонна к немотивированной тревоге, артистична, непрактична, капризна, нуждается во внимании других.

Младшая девочка из полной малодетной детоцентрической семьи также обладает лидерскими качествами, которые проявляются в неформальных группах или при экстремальных ситуациях для формальной группы (см. рисунок 8). Может выступать временным руководителем, но истинными лидерскими способностями не обладает в должной мере. Склонна к самоутверждению через противопоставление себя общепринятым групповым нормам. Как и старшая девочка, эмоциональна, склонна к немотивированной тревоге, артистична, непрактична, капризна, нуждается во внимании других. При этом может быть зависимой от отношений, недостаточно самостоятельной. Ей характерна депрессивность, преобладает плохое настроение, мрачные предчувствия, субъективные представления о групповом неприятии.

Результаты исследования сравнивались по ряду критериев: порядок рождения ребёнка, пол ребёнка и состав семьи, определяющий тип детоцентрической семьи. Статистический анализ данных по *U*-критерию Манна—Уитни показал, что отсутствуют различия в профилях личности у старших и младших детей по рождению внутри одного типа детоцентрической семьи. Половых различий в специфике профилей личности также не обнаружено, за исключением мальчиков и девочек, воспитывающихся в полной малодетной семье (таблица 1).

Обнаружены следующие половые различия в профилях личности детей из полных малодетных детоцентрических семей. Девочки (по фактору *I* (реализм—сензитивность) $U = 18,5$ (при $p < 0,05$), по фактору *O* (самоуверенность — склонность к чувству вины) $U = 28,5$ (при $p < 0,05$)) часто не проявляют альтруизм, тревожны, нетерпеливы, непрактичны, часто поддаются влиянию других людей, менее самостоятельны и более зависимы от мнения других людей, более капризны и чувствительны к агрессивным словам и действиям, чем мальчики.

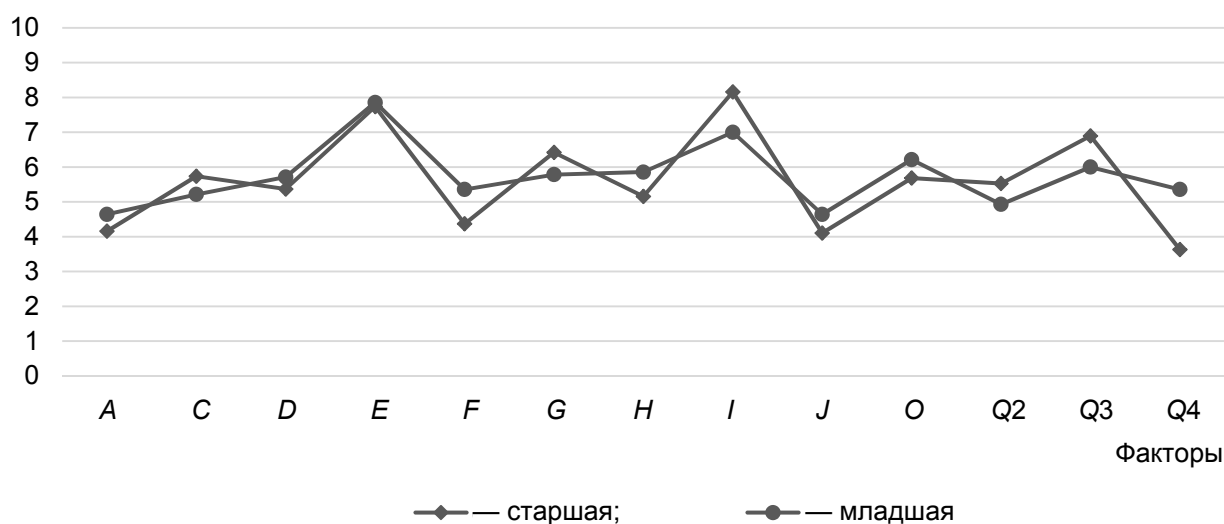


Рисунок 8. — Профиль личности девочек из полной малодетной детоцентрической семьи

Т а б л и ц а 1. — Статистический расчёт различий в профилях личности детей из детоцентрических семей ($n = 300$)

Характеристика выборки	Тип детоцентрической семьи			
	неполная одноподдетная	неполная малолдетная	полная одноподдетная	полная малолдетная
Порядок рождения ребёнка	—	$U = 82,5$ (при $p > 0,05$) — мальчики*; $U = 71,5$ (при $p > 0,05$) — девочки*	—	$U = 77,0$ (при $p > 0,05$) — мальчики*; $U = 75,0$ (при $p > 0,05$) — девочки*
Пол	$U = 84,0$ (при $p > 0,05$)*	$U = 82,5$ (при $p > 0,05$) — старшие*; $U = 71,5$ (при $p > 0,05$) — младшие*	$U = 80,5$ (при $p > 0,05$)*	$U = 67,5$ (при $p < 0,05$) — старшие**; $U = 65,0$ (при $p < 0,05$) — младшие**

Примечания: * — различия не обнаружены; ** — различия обнаружены.

Обнаружены различия в профилях личности детей, воспитывающихся в семьях разных типов детоцентрической семьи. Так, различия наблюдаются в профилях личности детей, воспитывающихся в полной и неполной одноподдетных семьях. Дети из полной одноподдетной детоцентрической семьи (по фактору F (осторожность—легкомыслие) $U = 65,0$ (при $p < 0,05$)) более импульсивные, активные, разговорчивые. Они легче переключаются с одного вида деятельности на другой, производительность труда выше. Им присущи организаторские способности. Но эти дети менее морально устойчивые, чем дети из неполной одноподдетной семьи. Дети из полной одноподдетной детоцентрической семьи (по фактору O $U = 67,5$ (при $p < 0,05$)) более склонны к депрессивным состояниям, им более свойственна немотивированная тревога и беспокойство. Им необходимо социальное признание в группе в большей степени, чем детям из неполной одноподдетной семьи.

Заключение. Выявлены общие характеристики личности детей из детоцентрических семей. У мальчика реалистическое отношение к жизни. Способен выбирать оптимальный вариант поведения и проявлять гибкость в стрессовых ситуациях. Развита способность к соблюдению групповых моральных норм. Чувствителен к их нарушению, неэффективен как организатор, оптимально функционирует в группе, склонен к подчинению, исполнитель, склонен к конформизму. Свойственна эмоциональная устойчивость, характеризующаяся невозмутимостью и способностью избегать отрицательных эмоций в ситуациях неопределённости. При столкновении с нерешаемыми трудностями не испытывает дискомфорта и неудовлетворённости. Демонстрирует гибкое поведение в стрессовых ситуациях. Легко включается в активные группы.

Девочка обладает лидерскими качествами, может выступать руководителем по отношению к другим людям, но неэффективна как организатор. Лидерство проявляет в экстремальной ситуации, истинными лидерскими способностями не обладает в должной мере, следовательно, может становиться временным лидером в неформальных группах. Склонна к самоутверждению через противопоставление себя общепринятым групповым нормам. Впечатлительна, может быть эмоционально неустойчивой, предприимчива и предпочитает групповые действия, энергична, нуждается в групповом признании и внимании к себе. Достаточно щепетильно относится к своей репутации, следовательно, контролирует собственное поведение, демонстрирует самоуважение, поведение, совпадающее с требованиями общества.

Доказано, что очерёдность ребёнка по рождению не является фактором, определяющим специфику профиля личности ребёнка. Пол ребёнка в незначительной мере определяет его профиль личности. Так, половые различия обнаружены только в полной малодетной семье детоцентрического типа, которые связаны с эмоциональной сферой личности мальчиков и девочек. Специфику профиля личности ребенка определяет в большей степени состав детоцентрической семьи.

Список цитированных источников

1. Клещёва, Е. А. Специфика взаимодействия матери и ребёнка в детоцентрической семье [Электронный ресурс] / Е. А. Клещёва // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида : материалы V Междунар. науч. конф., Минск, 23—24 окт. 2020 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2020. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). — С. 92—98.
2. Хитрина, И. Ю. Внутрисемейное взаимодействие в психологически благополучной семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. Ю. Хитрина ; С.-Петербург. гос. ун-т. — СПб., 2008. — 26 с.
3. Пономарёва, И. В. Личностная беспомощность подростков из семей с нарушениями взаимоотношений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / И. В. Пономарёва ; Челяб. гос. ун-т. — Челябинск, 2013. — 22 с.
4. Кузьмишина, Т. Л. Особенности отношения детей старшего дошкольного возраста к родительским требованиям и запретам : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Т. Л. Кузьмишина ; Моск. гор. психол.-пед. ин-т. — М., 2006. — 25 с.
5. Хохлова, Е. В. Влияние социально-психологических особенностей семейного воспитания на развитие эмоциональных расстройств у детей : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / Е. В. Хохлова ; Самар. гос. мед. ун-т. — Самара, 2006. — 24 с.
6. Зейдаль, Т. В. Эволюция межпоколенной культурной трансмиссии: префигуративная модель / Т. В. Зейдаль // Весн. Беларус. дзярж. ун-та культуры і мастацтваў. — 2017. — № 1 (27). — С. 28—36.
7. Истратова, О. Н. Новые тенденции в развитии детей и подростков в условиях кризиса современной семьи / О. Н. Истратова // Образование. Наука. Инновации. — 2015. — № 3 (41). — С. 75—80.
8. Ларионова, Л. И. Проблема ресурсного подхода в психолого-педагогической литературе / Л. И. Ларионова // Психология. Историко-крит. обзоры и соврем. исслед. — 2017. — Т. 6, № 6А. — С. 50—58.
9. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. — СПб. : Речь, 2001. — 112 с.

Поступила в редакцию 26.10.2022.

УДК 159.99-347.639

Н. И. Олифирович¹, кандидат психологических наук, доцент,
С. А. Станибула²

¹ Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 657 72 01, olifirovich@gestalt.by

² Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»,
ул. Советская, 104, 246019 Гомель, Республика Беларусь, stanibula.stepan@mail.ru

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СТУДЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА СИРОТ (НА ПРИМЕРЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ)

В статье рассмотрены основные проблемы адаптации студентов из числа сирот. Обозначена актуальность изучения копинг-стратегий студентов из числа сирот, учитывая их возраст и социальный статус (обучающиеся учреждений высшего образования). Представлены результаты эмпирического исследования копинг-стратегий трех социальных групп: не имеют опыта нахождения в приемных или замещающих семьях и до поступления в учреждения высшего/среднего специального образования находились в домах-интернатах для сирот; остались без попечения родителей и были устроены в приемные или замещающие семьи; студенты из полных семей, имеющие обоих родителей и проживающие с ними. Показано, что копинг-стратегии воспитанников интернатов характеризуются неконструктивностью, дефицитностью и ригидностью. Воспитанников приемных семей отличает просоциальная направленность совладания с кризисными ситуациями. Достаточное внимание в статье уделено описанию интенсивности накопления и потери ресурсов у студентов из числа сирот.

Ключевые слова: копинг-стратегии; студенты; сироты; адаптация; ресурсы.

Рис. 1. Табл. 3. Библиогр.: 9 назв.

N. I. Olifirovich¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,
S. A. Stanibula²

¹ Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (29) 657 72 01, olifirovich@gestalt.by

² Gomel State University named after F. Skorina, 104 Sovetskaya Str., 246019 Gomel,
the Republic of Belarus, stanibula.stepan@mail.ru

COPING STRATEGIES OF ORPHAN STUDENTS (BASED ON THE EXAMPLE OF INSTITUTIONAL AND FAMILY EDUCATION COMPARATIVE ANALYSIS)

The article deals with the main problems of adaptation of students from among orphans. The relevance of studying the coping strategies of students from among orphans is indicated, taking into account their age and social status (students of institutions of higher education). The results of an empirical study of coping strategies of three social groups are presented: they have no experience of being in foster or substitute families and, before entering institutions of higher/secondary specialized education, were in boarding schools for orphans; were left without parental care and were placed in foster or foster families; students from complete families who have both parents and live with them. It is shown that the coping strategies of boarding school students are characterized by non-constructiveness, deficiency and rigidity. Foster families pupils are distinguished by the pro-social orientation of coping with crisis situations. Sufficient attention in the article is paid to the description of the intensity of accumulation and loss of resources among students from among orphans.

Key words: coping strategies; students; orphans; adaptation; resources.

Fig. 1. Table. 3. Ref.: 9 titles.

Введение. Проблема адаптации сирот достаточно глубоко проанализирована в работах отечественных и зарубежных исследователей. Вследствие специфики развития личность сирот обладает конкретными индивидуально-типологическими особенностями [1—4], которые формируют специфическую адаптационную систему личности, характеризующуюся определенной дисгармоничностью и ригидностью.

В современной психологической науке адаптационные возможности сирот рассматривают в контексте психологических защит и намного меньше внимания уделяют копинг-стратегиям. В научный оборот термин «копинг» (англ. coping совладание, преодоление) был введен Л. Мерфи. Данный термин подразумевал осознанную стратегию изменения ситуации, являющейся стрессогенной для человека: угрожающей и опасной или радостной и благоприятной [5]. Некоторые ученые рассматривают феномен копинга как тенденциозный динамический процесс психики по устранению проблем, направленный на оптимизацию эмоционального состояния. Такого понимания копинга придерживался Р. С. Лазарус, рассматривая его как процесс решения проблем, используемый человеком для улучшения своего психологического состояния и адаптации к окружающей среде [6].

Анализ отечественных и зарубежных работ позволяет утверждать, что большинство исследователей акцентируют внимание на особенностях копинг-стратегий сирот в младшем и старшем школьном возрасте, игнорируя период обучения в учреждениях высшего образования [7—9]. Исходя из этого, достаточно актуальным становится изучение копинг-стратегий студентов из числа сирот.

Период обучения в учреждении высшего образования связан с прохождением студентами различных кризисных событий. Можно с уверенностью утверждать, что уже непосредственно в высшей школе студенты сталкиваются с трудными для адаптации событиями, которые могут негативно сказаться на их психическом и физическом здоровье.

Материалы и методы исследования. Для изучения особенностей совладающего поведения сирот, воспитанных в разных условиях, и респондентов из полных семей использовались три стандартизированных опросника: опросник «Стратегии совладающего поведения» (WCQ, Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т. Л. Крюковой, 2010); опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS, С. Хобфолл, адаптация Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченко, 2001); опросник «Потери и приобретения персональных ресурсов» (Н. Е. Водопьянова, М. В. Штейн, 2010).

Подбор методик обусловлен представлениями о совладающем поведении как о биопсихосоциальном феномене, который включает в себя различные биологические, социальные и психологические переменные (способы управления стрессом), представляющие актуальные эмоциональные, когнитивные, поведенческие ответы личности на воспринимаемую угрозу, ситуативно обусловленные средовыми и биологическими факторами.

К исследованию было привлечено 585 студентов учреждений высшего образования Республики Беларусь в возрасте от 19 до 22 лет (средний возраст — 20,2). Респонденты представляли три социальные группы, отличающиеся по условиям воспитания:

1) группа РСи: 105 сирот (18 юношей и 87 девушек), не имеющих опыта нахождения в приемных или замещающих семьях, которые до поступления в учреждения высшего/среднего специального образования находились в домах-интернатах для сирот. В социальном анамнезе этих респондентов присутствует факт помещения ребенка на государственное обеспечение в период с 5 до 12 лет вследствие асоциального поведения (лишения родительских прав) или смерти родителей, в результате чего они находились в детских интернатных учреждениях 5 и более лет, впоследствии были устроены на государственное обеспечение в различные колледжи, техникумы и т. д.;

2) группа РСс: 213 сирот (35 юношей и 178 девушек), оставшихся без попечения родителей, которые были устроены в приемные или замещающие семьи. В социальном анамнезе этих респондентов присутствует факт лишения родителей родительских прав вследствие асоциального поведения и помещения ребенка на государственное обеспечение в период с 5 до 12 лет с последующим устройством в приемную или замещающую семью;

3) группа РП: 267 респондентов (35 юношей и 232 девушки) из полных семей, имеющих обоих родителей и проживающих с ними; родители испытуемых состояли в официальном браке от 19 до 25 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим результаты по опроснику «Стратегии совладающего поведения», авторами которого являются Р. Лазарус и С. Фолкман.

Выявлены значимые различия групп по большинству шкал методики WCQ, что подтверждает специфические особенности формирования копинг-стратегий, обусловленные статусом сироты и условиями воспитания (таблица 1). Наиболее сильные отличия между группами получены по шкалам «Принятие ответственности» ($F = 59,28$ при $p = 0,000$) и «Конфронтация» ($F = 31,15$ при $p = 0,000$). Менее сильные, но также очень выраженные различия отмечаются по копинг-стратегиям «Бегство-избегание» ($F = 18,31$ при $p = 0,000$) «Дистанцирование» ($F = 15,26$ при $p = 0,000$) и «Положительная переоценка» ($F = 9,87$ при $p = 0,000$).

Единственный показатель, по которому не выявлено достоверных различий в группах, — «Планирование решения проблемы» (преодоление за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов). Проблемно ориентированный копинг достаточно выражен у всех категорий студентов независимо от условий воспитания и семейного окружения. Это наиболее конструктивный путь преодоления стрессовых ситуаций, его сформированность является необходимым условием нормальной адаптации.

Мы уточнили полученные различия с помощью попарного сравнения выборок (U -критерия Манна—Уитни).

Сироты, воспитанные в интернатных учреждениях. Стратегия конфронтации значимо преобладает у сирот, воспитанных в интернатах. Ни один из 105 респондентов группы РСи не продемонстрировал низкого уровня выраженности данной стратегии. Это характеризует воспитанников интернатов как лиц, которые *слишком активно* противостоят стрессогенному воздействию. При умеренном использовании стратегия конфронтации обеспечивает способность личности к сопротивлению, энергичность и предприимчивость, умение отстаивать собственные интересы, справляться с тревогой в проблемной ситуации. В этом наблюдается схожесть с представителями групп РСс и РП ($U = 25\,582$ при $p = 0,057$).

Стратегия принятия ответственности в группе РСи имеет значительно более низкую выраженность, чем среди студентов, воспитанных в семейном окружении. Группы РСс и РП оказались схожи в выраженности стратегии принятия ответственности ($U = 27\,323,5$ при $p = 0,457$).

Т а б л и ц а 1. — Дисперсионный анализ показателей опросника «Стратегии совладающего поведения» в исследуемых группах

Шкала опросника	Средние значения и стандартные отклонения в группах ($M \pm SD$)			F	p -значение различий
	РСи	РСс	РП		
Конфронтация	59,68 $\pm$ 14,21	45,90 $\pm$ 15,74	48,65 $\pm$ 14,46	31,15	0,000*
Дистанцирование	64,18 $\pm$ 11,83	56,02 $\pm$ 17,04	54,56 $\pm$ 15,14	15,26	0,000*
Самоконтроль	56,15 $\pm$ 15,07	57,68 $\pm$ 14,23	60,48 $\pm$ 12,02	4,86	0,008*
Поиск социальной поддержки	53,81 $\pm$ 17,08	51,17 $\pm$ 17,02	49,04 $\pm$ 13,82	3,67	0,026*
Принятие ответственности	39,52 $\pm$ 13,38	60,59 $\pm$ 19,76	59,52 $\pm$ 16,94	59,28	0,000*
Бегство-избегание	61,43 $\pm$ 12,62	53,70 $\pm$ 17,87	61,58 $\pm$ 13,45	18,31	0,000*
Планирование решения проблемы	58,57 $\pm$ 18,95	58,66 $\pm$ 17,68	60,28 $\pm$ 14,13	0,73	0,481
Положительная переоценка	59,95 $\pm$ 15,57	57,70 $\pm$ 16,48	63,78 $\pm$ 13,61	9,87	0,000*

Примечание. * — установленный порог значимости $p \leq 0,05$; в этом случае отвергается гипотеза H_0 о равенстве средних значений зависимой переменной и принимается гипотеза H_1 — по крайней мере два средних значения сравниваемых групп различаются.

Стратегия дистанцирования является ведущей в профиле группы РСи. В группах РСс и РП склонность к дистанцированию выражена на среднем уровне и не имеет существенных различий ($U = 27\,214,5$ при $p = 0,416$).

Стратегия «бегство-избегание» в усредненном профиле копинг-поведения группы РСи занимает вторую по значимости позицию после стратегии дистанцирования. Интерес вызывает тот факт, что склонность к избеганию проблем выражена у воспитанников интернатов приблизительно на том же уровне, что у детей из полных семей ($U = 14\,007$ при $p = 0,991$), но существенно превышает аналогичный показатель в группе сирот, воспитанных в приемных семьях ($U = 8\,353,5$ при $p = 0,000$).

Таким образом, сироты, воспитанные в интернатах, наиболее выразительно отличаются от студентов, воспитанных в родных или приемных семьях, склонностью к дистанцированию и игнорированию жизненных трудностей, неумением видеть личный вклад в возникновении проблем и принятием ответственности за их решение, а также преобладанием нерационального конфронтационного копинга.

Сироты, воспитанные в приемных и замещающих семьях. Достоверно отличает от других групп наименьшая склонность к избеганию трудностей (рисунок 1). Сироты из приемных семей значительно реже уклоняются от решения сложных жизненных ситуаций путем ухода в мир иллюзий и фантазий. Стратегия принятия ответственности является ведущей в профиле копинг-поведения группы РСс, а стратегия конфронтации занимает последнее место. Это может свидетельствовать о том, что приемная семья обеспечивает сиротам условия для овладения адаптивными поведенческими формами преодоления.

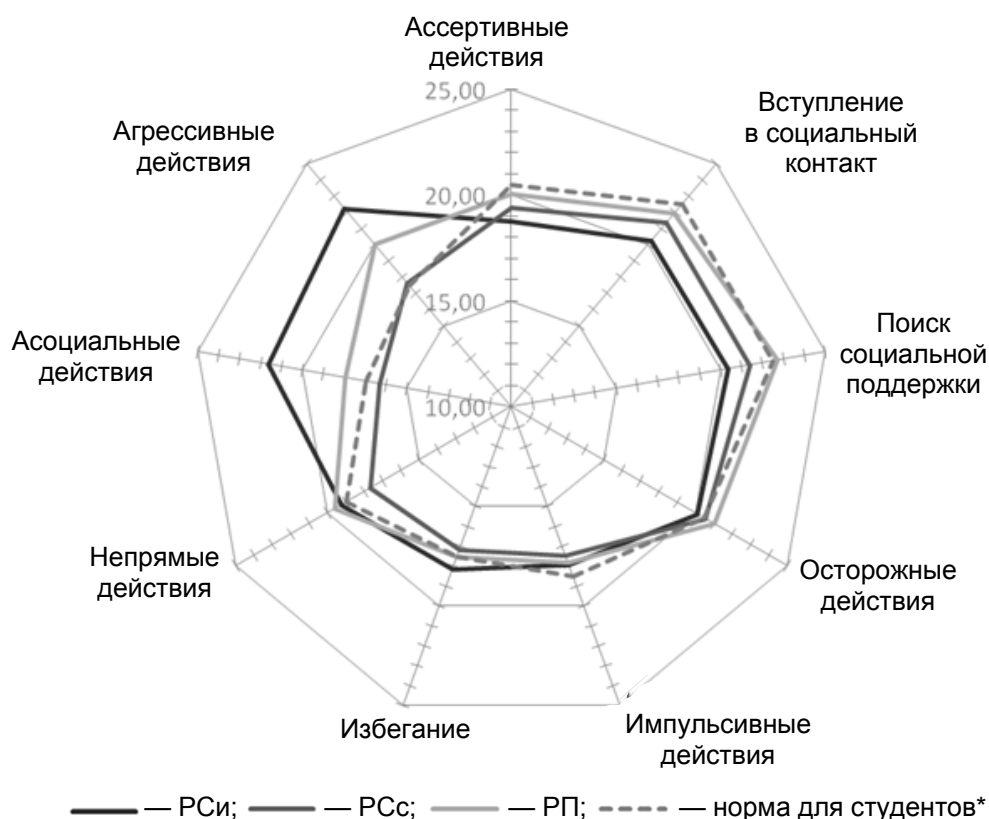


Рисунок 1. — Средние показатели шкал опросника SACS в исследуемых группах

Примечание. * — нормы приведены по данным М. Соколовского (2019).

Стратегия поиска социальной поддержки (привлечение внешних ресурсов для решения проблемы) представлена во всех группах на среднем уровне. Наиболее высокий средний показатель выявлен в группе РСи, достигая статистически значимых различий при сравнении с группой детей из полных семей ($U = 11\,506$ при $p = 0,007$).

Таким образом, сироты с опытом проживания в приемной семье достаточно эффективно преодолевают стресс при помощи целенаправленных поведенческих действий в отличие от сирот, воспитанных в интернатных учреждениях. Это свидетельствует о том, что приемная семья является микросоциальной средой, в которой для сирот создаются условия для овладения адаптивными поведенческими формами преодоления сложных жизненных ситуаций. Сироты, воспитанные в интернатах, испытывают острый дефицит целенаправленной поведенческой активности, связанной с принятием ответственных решений и возможностью влиять на жизненную ситуацию. Кроме того, в их социальной среде отсутствуют модели и образцы конструктивного преодоления трудностей, что обуславливает серьезные проблемы адаптации.

Рассмотрим результаты по опроснику «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла (SACS).

Как видно из рисунка 1, профиль преодолевающего поведения сирот, воспитанных в интернате, существенно отклоняется как от профилей других групп, так и нормативных данных по шкалам методики SACS. Наиболее выразительные отклонения демонстрирует склонность к асоциальным стратегиям поведения в трудных ситуациях. Отличительными чертами группы РСи являются повышенный уровень агрессивных и асоциальных проявлений, а также сравнительно редкое использование активных проблемно ориентированных и социально ориентированных копинг-стратегий.

В остальных группах графики средних значений близки к показателям выборки стандартизации методики.

Асоциальные и агрессивные действия в наименьшей степени представлены у сирот, воспитанных в приемных и замещающих семьях. Кроме того, в группе РСс получены самые низкие показатели склонности к непрямым (манипулятивным) действиям (см. рисунок 1, таблица 2). Результаты однофакторного дисперсионного анализа уточнены попарным сравнением групп с помощью непараметрического U -критерия Манна—Уитни.

Т а б л и ц а 2. — Дисперсионный анализ показателей опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций»

Шкала опросника	Средние значения и стандартные отклонения в группах ($M \pm SD$)			F	p -значение различий
	РСи	РСс	РП		
Ассертивные действия	18,80 ± 3,39	19,42 ± 3,55	20,09 ± 3,60	5,46	0,004*
Вступление в социальный контакт	20,29 ± 4,65	21,37 ± 4,74	21,93 ± 3,81	5,46	0,004*
Поиск социальной поддержки	20,40 ± 4,97	21,43 ± 5,09	22,72 ± 4,22	10,43	0,000*
Осторожные действия	20,09 ± 4,64	20,53 ± 4,44	21,05 ± 3,70	2,22	0,110
Избегание	18,14 ± 3,79	17,16 ± 4,07	17,54 ± 4,00	2,15	0,117
Импульсивные действия	17,91 ± 3,74	17,48 ± 3,36	17,82 ± 3,41	0,78	0,460
Непрямые действия	19,28 ± 4,55	17,69 ± 4,52	19,61 ± 4,10	12,11	0,000*
Асоциальные действия	21,67 ± 4,19	16,35 ± 4,76	17,95 ± 4,58	47,50	0,000*
Агрессивные действия	22,26 ± 4,15	17,66 ± 5,49	20,03 ± 5,08	30,74	0,000*
Индекс конструктивности	0,96 ± 0,17	1,27 ± 0,35	1,21 ± 0,31	37,35	0,000*

Примечание. * — установленный порог значимости $p \leq 0,05$; в этом случае отвергается гипотеза H_0 о равенстве средних значений зависимой переменной и принимается гипотеза H_1 — по крайней мере два средних значения сравниваемых групп различаются.

Дисперсионный анализ показал существенную разницу групп по обобщающему индексу конструктивности копинга ($F = 37,25$ при $p = 0,000$). Самый низкий результат ожидаемо получен в группе сирот, воспитанных в интернатах (см. таблицу 2). Ярко выраженные различия касаются поведенческих моделей «Асоциальные действия» ($F = 47,50$ при $p = 0,000$) и «Агрессивные действия» ($F = 30,74$ при $p = 0,000$). Менее выражены, но также достоверны различия в выраженности активной совладающей стратегии «Ассертивные действия», просоциальных стратегий «Вступление в социальный контакт» и «Поиск социальной поддержки», не прямой модели решения проблем «Непрямые действия». В отношении пассивных стратегий «Избегание» и «Осторожные действия», а также склонности к импульсивным действиям значимых различий между группами не выявлено.

Можно с уверенностью утверждать, что потеря родителей вызывает повышенную проницаемость и уязвимость межличностных границ ребенка, дальнейшее формирование которых зависит от условий социализации. В благополучной и поддерживающей микросреде (приемной/замещающей семье) последствия травмы компенсируются усиленным развитием альтруистической, просоциальной модели поведения. В неблагополучной, дефицитарной среде (интернатного учреждения) формируется эгоцентрическая, асоциальная позиция личности. И та и другая модели поведения носят компенсаторно-защитный характер и не обеспечивают полноценной адаптации.

Рассмотрим результаты по опроснику «Потери и приобретения персональных ресурсов». Результаты опроса выявили значимые различия между выборками в представлениях о потерях и приобретениях (таблица 3). Выборка сирот, воспитанных в приемных семьях, имеет наибольший индекс ресурсности.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа уточнены попарным сравнением групп с помощью U -критерия Манна—Уитни.

Полученные данные доказывают, что сироты, воспитанные в приемных семьях, достоверно отличаются от представителей других групп: в этой выборке наименее выражены переживания потери и самые высокие показатели приобретения ресурсов; во всех случаях значимость различий $p = 0,000$. Соответственно, индекс ресурсности в этой группе наивысший. Частотный анализ индивидуальных показателей позволил выявить, что 53,05 % (113 опрошенных из 213) в этой группе имеют индекс ресурсности больше 1,2; максимальное значение показателя достигает 5, т. е. ощущение приобретения в пять раз превосходит ощущение потери ресурсов. Всего у 15,02 % (32 человека) в группе РСс диагностирован низкий индекс ресурсности — меньше 0,8.

Т а б л и ц а 3. — Дисперсионный анализ показателей опросника «Потери и приобретения персональных ресурсов»

Шкала опросника	Средние значения и стандартные отклонения в группах ($M \pm SD$)			F	p -значение различий
	РСи	РСс	РП		
Приобретение ресурсов	63,72 $\pm$ 24,10	88,54 $\pm$ 29,31	63,37 $\pm$ 23,85	63,13	0,000*
Потери ресурсов	101,32 $\pm$ 26,60	64,44 $\pm$ 26,69	83,46 $\pm$ 26,04	73,65	0,000*
Индекс ресурсности (приобретения/потери)	0,68 $\pm$ 0,32	1,71 $\pm$ 0,65	0,91 $\pm$ 0,66	79,95	0,000*

Примечание. * — установленный порог значимости $p \leq 0,05$; в этом случае отвергается гипотеза H_0 о равенстве средних значений зависимой переменной и принимается гипотеза H_1 — по крайней мере два средних значения сравниваемых групп различаются.

Высокий индекс ресурсности свидетельствует о том, что в данной группе активно происходит накопление, «консервация» ресурсов — так называемый антиципаторный (превентивный) копинг, повышающий сопротивляемость к действию стрессовых факторов еще до того, как они начнут действовать. Главный принцип «консервации» ресурсов заключается в том, что люди стремятся получить, сохранить и защитить то, что ценно для них, и стараются использовать свои ресурсы наилучшим способом. Кроме того, человек старается инвестировать свои усилия в накопление ресурсов, восстанавливать потерянные ресурсы и приобретать новые ресурсы для повышения уверенности в будущем (экзистенциальной надежности). Все вышеописанные особенности характеризуют сирот, воспитанных в приемных семьях.

Превентивный копинг формируется как механизм компенсации и защиты от влияния ранней детской травмы. Пережитая в детстве глобальная и невозвратная потеря родной семьи требует постоянной «подушки безопасности» в виде накопления разнообразных внешних и внутренних ресурсов.

В группах РСи и РП переживания приобретения ресурсов находятся приблизительно на одном уровне ($U = 13\,885$ при $p = 0,887$). Зато по показателю потери ресурсов уверенно «лидирует» группа сирот, воспитанных в интернатах. Средний индекс ресурсности в группе РСи самый низкий — 65,71 % (69 человек из 105 опрошенных) имеют показатель меньше 0,8 баллов, а максимальное соотношение приобретений и потерь в выборке не превышает 1,69.

Полученные данные говорят о выраженном дисбалансе в распределении ресурсов: ощущение потери ресурсов намного превышает сопутствующее переживание приобретений и вознаграждений. Это является источником постоянной фрустрированности и неудовлетворенности жизнью.

Воспитанники интернатов по сравнению с сиротами из приемных семей испытывают существенные трудности в приобретении ресурсов различного типа: материальных, социальных, физиологических и психологических. Данные поведенческие паттерны являются следствием социального аспекта развития сирот. Опыт ранней депривации, соматических нарушений, притеснения со стороны социального окружения приводит к тому, что сироты с трудом способны актуализировать личностную ресурсную сферу.

Заключение. Реагирование на стресс у сирот отличается несбалансированностью и несоответствием реальным требованиям ситуации. При этом условия социализации определяют специфику копинг-поведения:

- неконструктивный копинг воспитанников интернатов характеризуется избеганием трудностей, использованием защит для нейтрализации негативных эмоций, перекладыванием ответственности на окружающих, что усложняется неспособностью к социальной кооперации и склонностью к агрессивно-асоциальным действиям;

- воспитанников приемных семей отличает повышенное чувство ответственности за разрешение возникших трудностей, а также превентивный копинг — накопление личных ресурсов и предвосхищение возможных проблем. Просоциальная направленность выходит за рамки нормальной адаптивности: они чрезмерно привержены внешним нормам и ограничениям, усиленно избегают агрессивных, асоциальных или манипулятивных действий, часто отказываясь от защиты собственных интересов;

- семья является наиболее эффективной социальной средой для развития и формирования копинг-стратегий.

Список цитированных источников

1. Арямов, И. А. Изучение ребенка в детском доме / И. А. Арямов // Лишенные родительского попечительства : хрестоматия / ред.-сост. В. С. Мухина. — М. : Просвещение, 1991. — С. 22—27.
2. Войтенко, Т. П. Проблемы развития детей в детских домах и школах-интернатах / Т. П. Войтенко, М. Н. Миронова // Вопр. психологии. — 1999. — № 2. — С. 118—120.

3. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Полиграф сервис, 1998. — 335 с.
4. Проселкова, М. О. Клинические проявления депривационного «синдрома сиротства» у детей раннего возраста / М. О. Проселкова // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения : сб. науч. ст. / Моск. гос. психол.-пед. ун-т ; ред.: В. Н. Ослон, Е. В. Селенина. — М. : ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. — С. 82—87.
5. *Murphy, L. Coping vulnerability and residence in childhood — coping and adaptation* / L. Murphy. — N. Y. : Oxford University Press, 1974. — 343 p.
6. *Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process* / R. S. Lazarus. — N. Y. : McGraw, 1966. — 258 p.
7. Бардышевская, М. К. Компенсаторные формы поведения у детей 3—6 лет, воспитывающихся в условиях детского дома : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / М. К. Бардышевская ; Моск. гос. ун-т. — М., 1995. — 25 с.
8. Гущина, Т. В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Т. В. Гущина ; Костром. гос. ун-т. — Кострома, 2005. — 25 с.
9. Олифирович, Н. И. Психологическая помощь студенческой молодежи: системно-аналитический подход : монография / Н. И. Олифирович. — Минск : БГПУ, 2012. — 224 с.

Поступила в редакцию 06.12.2022.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGY
LITERARY STUDIES

УДК 821.161

И. С. Криштоп, кандидат филологических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 798 63 17, inessa_top@mail.ru

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ СЬЮЗЕН-ЛОРИ ПАРКС

В данной статье исследовательский фокус направлен на изучение пьес американского драматурга Сюзен-Лори Паркс, в творчестве которой акцентируются проблемы самоидентификации, взаимоотношения разных групп общества, социальная несправедливость, несовпадение поступков и убеждений, вопросы ответственности, долга и семьи. Установлено, что в произведениях «Забава по-американски» и «Победитель/неудачник» автор стремится не только точно воспроизвести и проанализировать исторические события, связанные с личностью Авраама Линкольна и периодом рабовладения в США, но и передать парадоксы человеческой жизни. Поэтому в художественном мире писателя имеет место отказ от строгой документальности и линейности, переход от социально-культурной к частной хронологии и наоборот. Для главных персонажей пьес, как и подлинных исторических лиц, личная трагедия становится закономерным результатом влияния внешних обстоятельств.

Ключевые слова: Сюзен-Лори Паркс; историческая пьеса; интертекстуальность; самоидентификация; деконструкция истории; эстетические ориентиры.

Библиогр.: 13 назв.

I. S. KryshTOP, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Baranovichi State University, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (29) 798 63 17, inessa_top@mail.ru

THE ROLE OF A HISTORICAL FIGURE IN SUSAN-LORI PARKS'S WORKS

The article focuses on the plays of the American playwright Suzan-Lori Parks, whose works reveal the problem of self-identification, relationships between different racial groups, social injustice, discrepancy in actions and beliefs, issues of responsibility, duty, and family. It has been proved that in the plays "The America Play" and "Topdog/Underdog" the author does not only seek to accurately reproduce and analyze the historical events associated with the personality of Abraham Lincoln and the period of slavery in the United States, but she also conveys the paradoxes of the human life. Therefore, in the playwright's artistic world there is a rejection of strict documentary and linearity, a transition from socio-cultural to private chronology and vice versa. Personal tragedy becomes a natural result of the influence of external circumstances for both the main characters of the plays and famous historical figures.

Key words: Susan-Lori Parks; historical play; intertextuality; national identity; deconstruction of history; aesthetic guidelines.

Ref.: 13 titles.

Введение. Пьесы, посвященные историческим событиям и/или знаменитым личностям прошлого, занимают значимое место в драматургии XX—XXI веков. При большом тематическом и стилистическом разнообразии в них отчетливо прослеживается ряд устойчивых черт: как правило, исторический материал используется для решения нравственных и философских проблем, поэтому конкретные исторические факты становятся не только поводом для размышления над общечеловеческими вопросами, но и отражают поиск национальной и культурной идентичности, утверждают релевантную ценностную шкалу.

Согласимся с мнением американского писателя Сьюзен-Лори Паркс (р. 10.05.1963), которая считает, что театр — это место, которое лучше всего позволяет понять, как «устроен мир, что в нем происходит» [1, с. 673]. Действительно, произведения драматургии нередко становятся континуумом идей и мотивов, отражающих важнейшие для эпохи события. Соответственно, реальность в пьесах неизменно переосмысливается, а их авторы выступают в качестве интерпретаторов исторических фактов.

Однако в рамках постмодернистской теории утвердился постулат о том, что историческая реальность основана на субъективном представлении отдельных ее событий, поэтому объективная версия реальности, в том числе исторической, может быть достигнута только с помощью множества точек зрения. Данный постулат поясняется известным теоретиком постмодернизма Жаном Бодрийяром: «История — это наш утраченный референт, то есть наш миф. <...> ...история отошла от дел, оставив после себя индифферентную туманность, пронизанную потоками, но лишенную своих референций... <...> ...одна лишь ностальгия накапливается без конца» [2]. Следовательно, поле взаимодействия литературы и истории все же «есть открытая система, и соотносятся они в этой системе, прежде всего, как два домена культуры: меняется культура, меняется и их взаимодействие» [3, с. 63]. Однако вне зависимости от периода создания, мировоззренческих установок и жанровой принадлежности любой литературный текст является источником смыслов-образов различных культурных пластов, образующих уникальные сочетания за счет ассоциаций, аллюзий и аллегорий, ценностных ориентиров и т. д.

Современная драматургия использует различные приемы создания сюжета: линейный, нелинейный, документальная драма и др. Многие пьесы «организованы как римейки, пасташи, продолжения» [4, с. 212]. Согласно Э. Рамси, драматурги готовы «переходить какие бы то ни было границы в поиске новых средств» [5, с. 71]. По мнению таких литературоведов, как Ю. Корзов, И. Скоропанова, М. Липовецкий, А. Самарин, создана своеобразная поэтика постмодернистской драматургии, в которой особые позиции «занимает описание параллельных миров, свободного сознания и критики его утопического характера, акцентируется внимание на языке», отмечается стремление «к экспериментированию и жанровому синтезу» [4, с. 210, 215], «эстетические мутации», «диффузия больших стилей», «ироничное цитирование» [6, с. 178]. Более того, смена социокультурной ситуации и художественной парадигмы делает возможным расставить акценты в развитии драмы: «практически исчезла сатирическая комедия, модифицировалась документальная драма, вновь утвердилась монодрама, активизировала свою роль драма абсурда, появились пьесы-ремейки» [7, с. 5]. При этом остаются востребованными такие классические приемы, как воссоздание действительности согласно методу существования «четвертой стены»; рассказчик, стремящийся разделить свой опыт со зрителями; переплетающиеся монологи.

Цель данной работы — определение специфики художественного воплощения исторических личностей в творчестве американского драматурга, сценариста, музыканта и прозаика С.-Л. Паркс.

Материалы и методы исследования. Эмпирическим материалом для исследования выступили пьесы Сьюзен-Лори Паркс «Забава по-американски» (“The America Play”, 1993), «Победитель/неудачник» (“Topdog/Underdog”, 2001), которые на данный момент не имеют профессиональных переводов на русский и белорусский языки.

В работе использован метод описательной поэтики, направленный на анализ текстов в соответствии с заявленной целью; герменевтический метод ориентирован на интерпретацию художественных произведений; культурно-исторический метод обеспечил видение литературных текстов как документов определенной эпохи; метод интертекстуального анализа позволил сформулировать исторический подтекст рассматриваемых пьес.

Результаты исследования и их обсуждение. Сьюзен-Лори Паркс принадлежит к плеяде афроамериканских писателей, которые не «воюют» с расовыми стереотипами, а играют с ними. В ее творчестве архетипы и персонажи-клише органично дополнены элементами мифологии и ритмами джазовой музыки [8, с. 203].

Первая пьеса С.-Л. Паркс была поставлена в 1989 году в одном из театров Бруклина, а в 2002 году она стала первым афроамериканским автором, награжденным Пулитцеровской премией за пьесу “Topdog/Underdog”. С.-Л. Паркс написала около 20 работ, в которых акцентируются проблемы расовой и культурной идентификации, взаимоотношения разных групп общества, социальная несправедливость, несовпадение поступков и убеждений, вопросы ответственности, долга, веры, мечты и семьи.

Действие двухактной пьесы С.-Л. Паркс «Забава по-американски» происходит в художественном пространстве под названием «Великая яма истории» (“The Great Hole of History” [8]), которую вырыл главный персонаж — афроамериканский могильщик, известный как Отец-подкидыш (The Foundling Father).

Обращает на себя внимание название первого акта пьесы «Акт Линкольна» (“Lincoln Act” [8]). Стремление Отца-подкидыша подражать 16-му президенту США объясняет название: могильщик был настолько потрясен историей убийства известного политика, что согласился участвовать в театральной реконструкции трагического события. Более того, он даже внешне похож на Линкольна: “*There was once a man who was told that he bore a strong resemblance to Abraham Lincoln. <...> He was tall and thinly built just like the Great Man*” [8]. Однако с помощью антитезы автором акцентируется социальная и профессиональная дистанция между реальным и вымышленным героями: “*The Great Man by trade was a President. The Lesser was a Digger by trade*” [8].

Люси, героиня пьесы, подчеркивает заикленность Отца-подкидыша на Аврааме Линкольне, образ которого конструируется на основе многочисленных аллюзий, порой имеющих иронические коннотации: “*The Lesser Known had this time taken to wearing a false wart on his cheek in remembrance of the Great Manswart. When the Westerners noted his wart they pronounced the 2 men in virtual twinship*” [8]. Очевидно, что С.-Л. Паркс акцентирует детали внешности и особенности костюма президента США, но при этом практически не акцентирует черты его характера, поступки и заслуги. Единственной существенной характеристикой этой исторической личности является указание на ее величие. Однако автор не поясняет, в чем конкретно оно заключается: “*And the Great Mans deeds had transpired during the life of the Great Man somewhere in past-land that is somewhere «back there» and all this while the Lesser Known digging his holes bearing the burden of his resemblance all the while trying somehow to equal the Great Man in stature, word and deed going forward with his lesser life trying somehow to follow in the Great Mans footsteps that were course behind him*” [8].

Следует обратить внимание и на отсутствие собственного имени у главного героя: С.-Л. Паркс обозначает его как «Отец-подкидыш» или «Малоизвестный человек». При этом с помощью постановки эпизода, связанного со смертью Авраама Линкольна, Отец-подки-

дыш громко заявляет о себе: могильщик становится причастным к созданию истории Северо-Американского континента, из которой в XVII—XIX веках афроамериканцев фактически вычеркнули, удалили. Важной деталью является и то, что реконструкция сцены убийства Линкольна с участием Отца-подкидыша всегда пользовалась особым успехом: герой не только прославился, но и стал вполне богатым человеком.

Таким образом, участие в «забаве по-американски» позволяет главному герою «заполнить» один из важнейших пространственно-временных образов в творчестве Сьюзен-Лори Паркс — «Великую яму истории», которая отражает «кризис самоотождествления» [9] национальных меньшинств и становится метафорой насильственного лишения афроамериканцев культурного наследия и идентичности.

Однако в интерпретации Сьюзен-Лори Паркс «пустая яма» означает и корректировку событий прошлого: на современном этапе сама история выстраивается и пересказывается заново, ее интерпретация зависит от новых обстоятельств [10, с. 125—126]. Например, рассказывая о собственном прошлом от третьего лица, Отец-подкидыш уточняет, что все мужчины в его семье копали могилы, его сын Бразил начинает заниматься этим делом, т. е. у афроамериканцев есть то, что можно передать по наследству, — профессия.

Более того, во втором акте благодаря стараниям Бразила «Великая яма истории» трансформируется в «Великий зал чудес» (“The Great Hall of Wonders” [8]): молодой человек откапывает останки Джорджа Вашингтона, пакты о мире и объявлении войны, соглашения между государствами, бумаги о торговых сделках, акты об освобождении рабов, медали за храбрость, коробку с драгоценностями, на которой выгравированы инициалы «А. Л.» (“A. L.”). Соответственно, идентификация артефактов истории США существенно дополняет историю существования афроамериканцев на континенте Западного полушария. Более того, в заключительной сцене коллекцию пополняет «новейшее чудо» — большая черная дыра в голове могильщика. Она не только подобна той, что образовалось у Авраама Линкольна после выстрела Бута (“*our newest Wonder: One of thuh greats Hissself!*” [8]), но и становится поводом для скорби всей нации: “*Note: thuh last words. — And thuh last breaths. — And how thuh nation mourns*” [9]. Таким образом, С.-Л. Паркс утверждает идею необходимости включения в широкий исторический контекст не только трагических событий из жизни известных белых американцев, но и фактов, связанных с культурным наследием иных социальных и расовых групп.

Если первый акт состоит из одной сцены, представленной в форме монолога главного героя, то второй акт «Зал чудес» (“The Hall of Wonders”), написанный в форме диалога между бывшей женой Отца-подкидыша Люси и его сыном Бразилом, разбит на семь сцен. Его отличительной чертой является широкое использование приема «повторение и пересмотр» (Rep & Rev (Repetition & Revision)). Например, сцена второго акта под названием «Эхо» (“Echo”), содержащая эпизод из пьесы «Наш американский кузен» (“Our American Cousin”) английского драматурга Тома Тейлора, повторяется три раза, т. е. становится своеобразным рефреном. Каждый раз в конце сцены «Эхо» Отец-подкидыш благодарит зрителей за то, что они пришли на постановку, цитирует известные слова «Великого человека» и заявляет, что пуля не только убила президента, но и проделала «большую черную дыру», которая стала наследием всех американцев вне зависимости от расовой принадлежности.

Сьюзен-Лори Паркс считает, что история пишется теми, кто находится у власти. Поэтому большая часть истории афроамериканцев продолжает игнорироваться. Более того, как считает драматург, любая пьеса — это способ создания и переписывания истории [11, с. 209], поэтому в произведении «Забавы по-американски» с помощью образа известной личности акцентируется не только сам факт детерминированности человеческой истории, но и утверждается ответственность каждого за ее дальнейшее развитие.

В пьесе «Победитель/неудачник» (“Topdog/Underdog”) автор продолжает рассуждать о влиянии связанных с Авраамом Линкольном трагических событий на ход американской истории. Интересно, что место действия в пьесе обозначено автором как «здесь» (“here”), время действия — «сейчас» (“now”) [12].

Несколько трансформируя характерную для американского театра технику раздвоения личности главного героя посредством представления его alter ego, Сьюзен-Лори Паркс описывает конфликтные отношения между родными братьями Линком (Link) и Бутом (Booth), чьи имена, в свою очередь, отсылают к личности 16-го президента США Авраама Линкольна и его убийцы — актера Джона Уилксона Бута. Очевидно, что в пьесе имеет место метафоризация онимов, основанная на «определенных ассоциативных представлениях» [13, с. 56]: отец братьев предрешил их судьбы, дав им имена врагов. Кроме того, оставив своих детей на произвол судьбы, родители Линка и Бута лишили их важнейшей опоры — системы семейных ценностей.

Лейтмотивом произведения становится уходящее корнями в давнюю традицию братское соперничество (Каин и Авель, Ромул и Рем и т. д.). В первой сцене описывается, как Бут целится в старшего брата. Это свидетельствует о его жестокости, агрессивности и нетерпимости по отношению к белым людям: брат был в гриме (белый цвет лица, борода) и одет как 16-й президент США (пальто, шляпа).

Как считает младший брат, Линк устроился на «странную» работу: он так же, как и герой пьесы «Забава по-американски», участвует в постановке убийства Авраама Линкольна. Для этого Линк в образе 16-го президента часами сидит в витрине торгового центра в ожидании очередного «убийцы»: *“He is dressed in an antique frock coat and wears a top hat and fake beard, that is, he is dressed to look like Abraham Lincoln”* [12]. Поскольку Линк — афроамериканец, то его работодатели настаивают на использовании «белого» макияжа. Красноречивой является деталь об оплате труда: он зарабатывал меньше, чем белый человек, прежде занимавший эту позицию. Более того, Бут считает оплату унижительной, хотя сам «предпочитает» добывать деньги воровством: *“I stole and I stole generously”* [12].

Игра «Трехкарточный монте», в которой Бут мечтает стать настоящим профессионалом, — это метафора отношений братьев: Бут недостаточно проворен, чтобы контролировать карты, а Линкольн недостаточно быстр, чтобы уследить за своим братом, который в конце пьесы убивает его.

Взаимоотношения в паре Линкольн—Бут во многом коррелируют с конфликтом между белыми людьми и рабами: братья воплощают разные системы ценностей, которые сформировались в результате парадоксов в развитии американской нации [11, с. 211]. Бут утверждает, что именно его расовая принадлежность и рождение в бедной семье — основные преграды на пути к успеху, в то время как Линк убежден, что самое важное — усердная работа и надлежащее поведение. Старший брат, как и Авраам Линкольн, стойко преодолевает трудности, с которыми сталкивается. В отличие от Бута он умен и рассудителен: *“You think you can learn them just by watching and just by playing but there is more to them cards than that. <...> Fake beard. Top hat. Dont make me into no Lincoln. I was Lincoln on my own before any of that”* [12]. Готовность Линкольна согласиться с нелепыми идеями младшего брата, снисходительная манера общения подчеркивают его мудрость. В свою очередь Бут посредством нарушения законов мстит обществу за социальное и расовое неравенство, на которое его «обрекли» родители. Соответственно, автор включает в текст мотив детской психологической травмы, которая деструктивно влияет на способность выстраивать гармоничные отношения во взрослой жизни.

Наибольший интерес представляет отношение братьев к истории. Во-первых, единственной книгой в квартире, где они проживают, является семейный фотоальбом. Во-вторых, стремление Бута изменить свое имя на Шанго (имя бога грома) указывает на то, что он хочет избавиться от воспоминаний о болезненной истории рабства. Известно, что многие афроамериканцы меняли свои имена, отказываясь от европейских имен, данных рабовладельцами их предкам.

Заключение. Несмотря на документальность отдельных эпизодов пьес «Забава по-американски» (“The America Play”), «Победитель/неудачник» (“Topdog/Underdog”) и присутствие в произведениях реальных исторических личностей, Сьюзен-Лори Паркс стремится не столько к их точному воспроизведению и анализу, сколько старается передать парадоксы человеческой жизни. Поэтому в ее творчестве имеет место не тотальная деконструкция истории, а поиск аксиологических ориентиров. Прошлое и настоящее становятся неразделимыми — герои достаточно свободно перемещаются во времени и пространстве: имеет место отказ от линейности, переход от социально-культурной к частной хронологии и наоборот.

В творчестве драматурга вопросы долга, ответственности и семьи представлены сквозь призму судеб известных исторических личностей, что в значительной степени углубляет конфликт за счет коннотаций, непосредственно обусловленных ими. Сьюзен-Лори Паркс использует отсылки к историческим личностям для акцентирования универсальности конфликтов, которые не зависят от социальной, расовой, культурной принадлежности человека. Для главных персонажей, как и подлинных исторических лиц, личная трагедия становится закономерным результатом влияния внешних обстоятельств. При этом неизменно подчеркивается социальная ответственность каждого человека и его способность влиять на ход истории.

Список цитированных источников

1. Buckner, J. Susan-Lori Parks : Essays on the Plays and Other Works Edited by Philip C. Kolin (review) / J. Buckner // African American Review. — 2013. — Vol. 45. — P. 669—671.
2. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляция [Электронный ресурс] / Ж. Бодрийяр. — Режим доступа: <http://www.etextlib.ru/Book/Details/27187>. — Дата доступа: 12.12.2020.
3. Никуличев, Ю. В. Время, бытие, быт в зеркалах русской литературы XIX в. / Ю. В. Никуличев // История России XIX—XX веков: новые источники понимания. — М. : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. — С. 57—63.
4. Самарин, А. Н. Поэтика постмодернистской драматургии как дискуссионная проблема / А. Н. Самарин // Вопр. рус. лит. — 2013. — № 26 (83). — С. 207—216.
5. Рамси, Э. Краткий обзор стратегий развития драматургии в США / Э. Рамси // Американская драматургия: новые открытия : материалы междунар. науч.-практ. конф., 25—27 нояб. 2011 г. / С.-Петерб. гос. акад. театр. искусства ; отв. ред. Ю. А. Клейман. — СПб. : Изд-во СПбГАТИ, 2012. — С. 67—72.
6. Чотчаева, М. Ю. Постмодернизм в культуре и литературе современности / М. Ю. Чотчаева, В. Т. Сошновская // Вестн. АГУ. — 2017. — Вып. 2 (217). — С. 177—182.
7. Гончарова-Грабовская, С. Я. Современная русская драматургия (конец XX — начало XXI в.) : учеб. пособие / С. Я. Гончарова-Грабовская. — Минск : Выш. шк., 2021. — 271 с.
8. Parks, S.-L. The America Play [Electronic resource] / S.-L. Parks. — Mode of access: <http://professormalone.com/images/The-America-Play-2.pdf>. — Date of access: 12.11.2022.
9. Халилов, В. М. Современная американская драма: социально-политический аспект / В. М. Халилов // Россия и Америка в XXI веке. — 2022. — Вып. 1. — Режим доступа: <https://rusus.jes.su/s207054760018948-9-1/>. — Дата доступа: 12.11.2022.
10. Ghasemi, M. History plays as/or Counter history Plays : a Study of Susan-Lori Parks's Major Plays / M. Ghasemi // J. of Language and Literature. — 2014. — Vol. 24. — P. 123—135.
11. Aslan Uslu, G. Re-membering and re-writing black (hi)stories in the works of Suzan-Lori Parks and Kara Walker / G. Aslan Uslu // Beşeri bilimler ekseninde güncel araştırmalar : kuramlar, kavramlar, uygulamalar / ed. by B. Tunçsiper, D. İnan. — 2020. — P. 203—212.
12. Parks, S.-L. Topdog/underdog [Electronic resource] / S.-L. Parks. — N. Y. : Dramatists Play Service INC. — Mode of access: <https://bbenglishmctier.files.wordpress.com/2017/03/topdog-underdog.pdf>. — Date of access: 12.11.2022.
13. Кудрявцева, А. А. Имя собственное как объект метафоризации / А. А. Кудрявцева // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2 : Языкознание. — 2010. — № 1 (11). — С. 55—59.

Поступила в редакцию 22.12.2022.

UDC 821.111(73)-3.09

I. K. Kudriavtseva, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Minsk State Linguistic University, 21 Zakharova Str., 220034 Minsk, the Republic of Belarus,
irina.kudriavtseva@gmail.com

THE SHORT FICTION OF EUDORA WELTY, PETER TAYLOR AND FLANNERY O'CONNOR: FROM ANECDOTE TO EPIPHANY

The article deals with the role of such elements of the short story poetics as the anecdotal situation and the character's epiphanic insight. The short story's movement from entertainment to revealing serious moral, social, philosophical and religious issues is demonstrated on the material of the short fiction of Eudora Welty, Peter Taylor and Flannery O'Connor, representatives of the "southern school" of 20th-century American literature. In the analysis of the functioning of the anecdote and the epiphany in the representative works of these authors, the common, typological features are emphasized as caused by the specificity of the regional context, as well as the individual authors' differences. The introduction of the anecdote and the epiphany into the plots of the short stories becomes for these authors an important tool to reveal the dialectic of the local and the universal that is characteristic of their artistic paradigms.

Key words: short story; anecdote; epiphany; 20th-century literature of the American South; E. Welty; P. Taylor; F. O'Connor.

Ref.: 14 titles.

И. К. Кудрявцева, кандидат филологических наук, доцент
Учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет»,
ул. Захарова, 21, 220034 Минск, Республика Беларусь, irina.kudriavtseva@gmail.com

МАЛАЯ ПРОЗА ЮДОРЫ УЭЛТИ, ПИТЕРА ТЕЙЛОРА И ФЛАННЕРИ О'КОННОР: ОТ АНЕКДОТА К ЭПИФАНИИ

В статье раскрывается значимость таких элементов поэтики рассказа, как анекдотическая ситуация и эпифаническое внутреннее «озарение» героя. На материале малой прозы Юдоры Уэлти, Питера Тейлора и Фланны О'Коннор, представителей «южной школы» в литературе США XX века, демонстрируется движение рассказа от занимательности к раскрытию серьезной нравственной, социальной, философской, религиозной проблематики. При анализе наиболее репрезентативных произведений данных авторов с точки зрения функционирования в них анекдота и эпифании акцентируется как типологическая общность, обусловленная спецификой регионального контекста их творчества, так и индивидуально-авторские различия. Введение авторами в сюжет произведений анекдотических ситуаций и эпифанических моментов рассматривается как способ актуализации диалектики локального и универсального, характерной для их творчества.

Ключевые слова: рассказ; анекдот; эпифания; литература Юга США XX века; Ю. Уэлти; П. Тейлор; Ф. О'Коннор.

Библиогр.: 14 назв.

Introduction. The nature and essential features of the short story genre continue to be an arena of debate in Anglo-American, as well as in Russian and Belarusian literary scholarship. Various theories have been proposed regarding specific thematic and formal properties of short stories, and recently also of the cognitive processes that make the experience of reading short stories unique and demanding in its own way. Nevertheless, there are two features of the short story that have often been seen as its defining characteristics: an anecdotal event, character or situation as the starting point of narration and the transformation of a character through epiphany as its final purpose.

Materials and methods of research. This article examines the narrative movement from anecdote to epiphany in selected short stories of three 20th-century authors from the American South — Flannery O'Connor, Eudora Welty and Peter Taylor — to suggest that it is precisely this dynamic that makes these stories particularly effective. The following methods of research have been used: cultural-historical, structural, comparative.

Research results and discussion. The definitions of the anecdote vary depending on whether it is understood as a genre of historical biography or folklore. F. Lentricchia, for example, defines the anecdote (from the Greek *anecdotos* ‘unpublished material’) as “a small gossip narrative generally of an amusing and biographical incident in the life of an important person” [1, p. 3]. For folklorists the anecdote is “a brief narrative current in oral tradition that tells something unusual about a person, an event, or a thing [and] may involve quotation of a witty remark or description of a remarkable situation” [2, p. 223]. This definition emphasizes the anecdote’s ability to captivate and amuse, which is achieved through both its content and narrative techniques such as exaggeration, contrast, paradox, surprise ending.

As narratives of comic incidents or accounts of famous people, anecdotes often become incorporated into various “host” genres such as memoirs, articles, biographies. Moreover, the anecdote is considered to be one of the important sources from which the modern short story emerged as a genre, and its genetic connection to the anecdote and its poetics of the comic and the extraordinary remains dynamic and vital. This is true for the short stories of many 20th-century authors from the American South because of the region’s rich oral storytelling tradition. E. Welty, for instance, repeatedly emphasized the Southerner’s love of the tale: “It is their source of entertainment besides their source of knowledge. <...> It also encourages our sense of exaggeration and the comic, because tales get taller as they go along” [3, p. 164—165]. In one of his interviews P. Taylor described his artistic method in the following way: “I often begin with a character or a situation I’ve observed or even with a joke I’ve heard” [4, p. 143].

If the poetics of the anecdote in the short story marks its origins in folklore, the epiphany marks its “literariness.” The origin of the term *epiphany* (from the Greek *epiphaneia* ‘manifestation,’ ‘appearance’) is connected with religious experience: it was used to describe “the awe-inspiring moment in which a divinity reveals him- or herself or manifests his or her power to a mortal or group of mortals” [5]. The use of this term in literary studies is associated with J. Joyce who made it a part of his aesthetic system. In *Stephen Hero* Joyce wrote: “By an epiphany he [Stephen] meant a sudden spiritual manifestation, whether in the vulgarity of speech or of gesture or in a memorable phase of the mind itself” [6]. Joyce recorded his own epiphanies and in his works, especially in the short stories of the collection *Dubliners* (1914), he guided the narrative towards the character’s moment of epiphany — an insight into a truth about himself/herself or about the human condition in general.

Epiphanies are highly suggestive of the writer’s larger thematic, ethic and aesthetic concerns. They imply the author’s desire to foreground internal, psychological realities and are indicative of the author’s system of values and worldview. Needless to say, the epiphany’s ability to give meaning and coherence to the whole work and to show the transformation of a character in a single “epiphanic leap” becomes extremely relevant for the short story as an intensively managed fictional form. Some theoreticians even see the movement of the short story towards “a single moment of revelation” when “the fundamental secret of things is made accessible and ordinary circumstances are transfused with significance” as its generic feature [7, p. 193]. Terms such as *an epiphanic story*, *a moment-of-truth story*, *a discovery story* have often been used to denote “the canonic form of the modern short story” [8, p. 182].

It can be suggested that as disparate as the anecdote and the epiphany may seem, one dealing with the external, objective reality, the other dealing with the internal, subjective reality, both are effective strategies of representing the extraordinary and the paradoxical in the short story genre. The epiphany in this sense is the structural and semantic equivalent of the “turning point” of the anecdote and likewise often invites the reader to reinterpret all that has come before it.

The notion of epiphany resonated with the agenda of many 20th-century southern authors to represent a changing consciousness in a world that is divided along the lines of race, class and gender. It became especially important for those writers whose formative years coincided with the development of literary modernism with its emphasis on subjective perception of the world. One of

such authors was E. Welty (1909—2001) whose stories “A Piece of News,” “Why I Live at the P. O.,” “Petrified Man,” “Lily Dow and the Three Ladies” and many others are based on anecdotal situations and grotesque characters. At the same time she had a unique gift of showing human drama, loneliness and pain behind each comic event and exploring its transformative and identity-building potential. This is clearly seen in the short story “Kin” (included in *The Bride of the Innis fallen and Other Stories*, 1955) which begins in the anecdotal vein. The protagonist Dicey Hastings is visiting relatives in her hometown in Mississippi, and the conversation turns to Mingo, the family homestead situated several miles away, and to the two relatives who still live there — Uncle Felix, Dicey’s great-uncle, now bedridden and almost demented, and Sister Anne, an old maid who is taking care of him. Guided by her aunt Ethel and her cousin Kate, Dicey recollects family stories and anecdotes about these relatives, for example how Sister Anne fell into a well at Cousin Eva’s wedding. When Dicey and Kate decide to visit Uncle Felix and Sister Anne, another comic incident happens — upon their arrival at Mingo the girls see a lot of serious-looking strangers in formal clothes on the porch of the house, and they assume that Uncle Felix has died, but it turns out that Sister Anne has allowed an itinerant photographer to use the parlor of Mingo for making photographs of local country people, and Uncle Felix has been removed to a back room.

Looking around the house Dicey begins to recognize familiar places and objects, and the tone shifts from comic to lyric. One of the objects associated with Dicey’s childhood visits to Mingo is Uncle Felix’s stereopticon which she notices in the back room. The stereopticon triggers the memories of those cherished moments when Dicey and Uncle Felix would go onto the porch to look at pictures of far-away places, and for a moment for Dicey Mingo ceases to be what it is now — an old ruined mansion where the dying Uncle Felix is bossed around by the grotesque Sister Anne. Dicey remembers “the real Uncle Felix” and “the real house” — “cypressy and sweet, cool, reflecting, dustless” [9, p. 669—670]. Another object that creates a poetic association in Dicey’s mind, not with her past, but with her present self, is the portrait of Evelina Jerrold, Dicey’s great-grandmother, which she notices behind the photographer’s backdrop. The portrait has a history of its own: “And I remembered — rather, more warmly, *knew*, like a secret of the family — that the head of this black-haired, black-eyed lady who always looked the right, mysterious age to be my sister, had been fitted to the ready-made portrait by the painter who had called at the door...” [9, p. 674—675]. The hybridity of the portrait reminds Dicey of her own “in-betweenness”: she is engaged, but not married yet. She tries to imagine the real Evelina behind the fake surface of the portrait, and in an epiphanic moment feels a particular spiritual kinship with this distant relative: “And still those eyes, opaque, all pupil, belonged to Evelina — I knew, because they saw out, as mine did, weren’t warned, as mine weren’t, and never shut before the end, as mine would not” [9, p. 675]. Dicey’s epiphany heightens her sense of identity as a woman, a Jerrold-Mackaill, a Southerner.

As seen from this paradigmatic example, epiphanies in Welty’s stories are often triggered by the characters’ sensory impressions — visual, tactile, olfactory — because for Welty the beginning of human knowledge is through the senses. Also, they are associated with the mysterious, the irrational and the intuitive, that’s why Welty generally avoids the typical patterns of epiphanic discourse (“realized”, “understood” etc.). In fact, she often leaves her characters teetering on the brink of revelation (“Memory” or “No Place for you, My Love”) or experiencing a series of micro epiphanies (“Death of Traveling Salesman”).

P. Taylor (1917—1994) is another Southern author who relied on anecdotal situations to form the core of his stories: in “Reservations” the bride accidentally gets locked in the bathroom in her room at the hotel on her wedding night; in “The Old Forest” the protagonist who has an upper-class bride happens to be in a car with a girl of a different sort, and this gets into the newspapers when he has a car accident, etc. But for Taylor, as well as for Welty, the focus is primarily psychological. His characters often come to some moment of recognition or epiphanic insight while trying to determine the significance of an episode from their past or present. For example, in the story “The Elect” (from *The Collected Stories of Peter Taylor*, 1969), Taylor’s particular combination of comedy and drama is

seen in the climactic moment when Judge Larwell, the newly elected Governor, expresses his gratitude to his wife Nell, a middle-aged woman who supported him during the election campaign. Being by nature quiet and reserved, she assumed that her life would take its normal course after the election, and she is shocked to hear her husband's words: "My darling Nell, ...I owe you a debt that I can never repay, and the bad part is that I have no doubt that you will go on increasing that debt of mine so long as we live" [10, p. 405]. Nell recognizes the true meaning of what has been said, and Taylor shows the depth of her disappointment through an epiphanic insight and a violent physiological reaction: "Now the moment had come. She had known how it would be without knowing she knew. What she had dreaded, what she had known to expect (without knowing she knew), was that his expression of gratitude would be but an expression of his desire, his will, that she not now discontinue her public role. Tears quite literally flooded her eyes and flowed down her cheeks. It was as though, quite literally, some dam within her had burst. She knew that there was no turning back and no answering him" [10, p. 406]. By using the verb 'to know' in various forms and tenses in this passage Taylor suggests the female character's awareness of social expectations and the limitations of her gender role. Taylor also conveys the idea of the layered structure of knowledge which comprises not only cognitive and intellectual processes, but premonitions and half-formulated fears as well that become activated in the moment of epiphany. Physical sensations here function not so much to trigger an epiphany (as in Welty's fiction) but to convey its significance, as Taylor's upper- and middle-class Southerners are rarely given to strong emotions and excesses of feelings.

Ironically, Nell's husband and son-in-law assume her tears to be an expression of happiness, and this makes the ending of the story rather anecdotal. However, it also brings into focus the serious moral and social issues that Taylor explores in the story, in particular, suppression of women's real desires in the patriarchal society, which leads to their feelings of isolation, loneliness and inferiority.

F. O'Connor (1925—1964) was a Southerner and a Catholic, and she relied upon regional material to express such notions as original sin and God's grace. Her characters exhibit vices common to all — pride, hypocrisy, selfishness, but also those that she saw as characteristic of Southerners in particular — racial prejudices, aristocratic pretensions, consumerist attitude towards the region's past. To bring into spotlight the characters' moral shortcomings, O'Connor often resorted to ironic inversion and grotesque exaggeration, a combination of humor and terror. In her stories the situations that appear anecdotal turn out to be transformative or even fatal for those characters who persist in their misconceptions. At the same time O'Connor was convinced that each person should be given a chance not only to see God's power but also to receive God's grace. She wrote that "all good stories are about conversion, about a character's changing" [11, p. 275], and she often represented a character's moral evolution through an epiphanic insight.

For example, in the story "The Artificial Nigger" (1955) Mr. Head takes great pains to assert his authority over his grandson Nelson during the trip they make to Atlanta where the boy was born, but to his embarrassment they soon find themselves lost in the big city, which echoes the classic humorous situation of "country-come-to-town." After much tiresome wondering and bickering, Mr. Head sees an opportunity to teach the boy a lesson: Nelson accidentally bumps into an old woman who threatens to call the police, and Mr. Head deliberately steps aside and denies knowing Nelson. He soon realizes the baseness of this action and tries to make it up with Nelson, but the boy wouldn't relent. Tormented by a guilty conscience, Mr. Head desperately walks on with Nelson behind him, and soon they reach a fashionable suburb of the city where they notice a run-down plaster statue of a Negro near one of the houses: "He was meant to look happy because his mouth was stretched up at the corners but the chipped eye and the angle he was cocked at gave him a wild look of misery instead" [12, p. 268]. In the eyes of Mr. Head and Nelson the statue becomes an embodiment of human pain and suffering, paradoxically bringing them together. Nelson grudgingly accepts Mr. Head's explanation that because "they ain't got enough" real Negroes here "they got to have an artificial one" [12, p. 269], and when they arrive in their hometown Mr. Head has an epiphanic insight: "Mr. Head stood very still and felt the action of mercy touch him again but this time he knew that

there were no words in the world that could name it. He understood that it grew out of agony, which is not denied to any man and which is given in strange ways to children. He understood it was all a man could carry into death to give his Maker and he suddenly burned with shame that he had so little of it to take with him. He stood appalled, judging himself with the thoroughness of God, while the action of mercy covered his pride like a flame and consumed it" [12, p. 269—270].

As seen from this example, the epiphany in O'Connor's works marks the character's painful recognition of his/her limitations as well as of the mystery of God's love: "O'Connor prepares her characters for elevation to a richer life by bringing them to the bedrock of experience: the awareness of limitation. <...> The poor in spirit can recognize their dependence on God and be amazed by the gracious result of their reliance" [13, p. 247]. Epiphanies in O'Connor's stories are usually fully developed, contain colorful imagery and are infused with religious rhetoric, thus she brings the term *epiphany* back to its religious origin.

Conclusion. For southern authors such as E. Welty, P. Taylor and F. O'Connor the anecdote and the epiphany became important means of emotional, intellectual and aesthetic engagement with both the local and the universal. Starting out with a striking incident or an amusing character firmly rooted in southern sociocultural reality and the oral storytelling tradition, these authors often moved into the realm of the mysterious and intuitive by representing their characters' revelatory experiences and epiphanic insights. Relying upon the anecdote and the epiphany to form the kernel of the plot and to create "a poetics of immediacy" [14] in the short story, they dramatized the comedy and drama of human existence and emphasized man's limitations in the face of higher powers or rigid social constructions as well as man's potential for moral growth and self-definition.

References

1. *Lentricchia, F.* Ariel and the police: Michel Foucault, William James, Wallace Stevens / F. Lentricchia. — Madison : University of Wisconsin Press, 1988. — 259 p.
2. *Taylor, A.* The anecdote: a neglected genre / A. Taylor // *Medieval literature and folklore studies: essays in honor of Francis Lee Utley* / ed. by J. Mandel, B. A. Rosenberg. — New Brunswick : Rutgers University Press, 1970. — P. 223—228.
3. *Conversations with Eudora Welty* / ed. by P. W. Prenshaw. — Jackson : University Press of Mississippi, 1984. — 356 p.
4. *Conversations with Peter Taylor* / ed. by H. H. McAlexander. — Jackson : University Press of Mississippi, 1987. — 178 p.
5. *Cioffi, R. L.* Seeing gods: epiphany and narrative in the Greek novels [Electronic resource] / R. L. Cioffi // *Ancient narrative*. — Mode of access: https://www.ancientnarrative.com/old/pdf/anvol11_02cioffi.pdf. — Date of access: 15.12.2018.
6. *Joyce, J.* Stephen Hero [Electronic resource] / J. Joyce. — Mode of access: https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.225804/2015.225804.Stephen-Hero_djvu.txt. — Date of access: 10.10.2018.
7. *Shaw, V.* The short story: a critical introduction / V. Shaw. — London : Longman, 1983. — 306 p.
8. *Pratt, M. L.* The short story: the long and the short of it / M. L. Pratt // *The new short story theories* / ed. by Ch.E. May. — Athens : Ohio University Press, 1994. — P. 91—113.
9. *Welty, E.* Stories, Essays, & Memoir / E. Welty ; ed. by R. Ford, M. Kreyling. — N. Y. : Library of America, 1998. — 976 p.
10. *Taylor, P.* The collected stories / P. Taylor. — N. Y. : Penguin Books, 1986. — 535 p.
11. *O'Connor, F.* The habit of being: letters of Flannery O'Connor / F. O'Connor ; ed. by Sally Fitzgerald. — N. Y. : Vintage Books, 1980. — 617 p.
12. *O'Connor, F.* The complete stories / F. O'Connor. — N. Y. : Farrar, Straus&Giroux, 1992. — 555 p.
13. *Giannone, R.* Flannery O'Connor and the mystery of love / R. Giannone. — Urbana and Chicago : University of Illinois Press, 1989. — 268 p.
14. *Hardy, S.* A poetics of immediacy: oral narrative and the short story / S. Hardy // *Style*. — 1993. — Vol. 27, № 3. — P. 352—368.

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

Научная концепция журнала предполагает публикацию современных достижений в области педагогических, психологических и филологических наук; представление результатов фундаментальных и прикладных исследований, а также результатов, полученных в производственных условиях областей, включая результаты национальных и международных исследований. Статьи аспирантов, докторантов и соискателей последнего года обучения публикуются вне очереди при условии их полного соответствия требованиям, предъявляемым к научным публикациям.

Публикация статей в журнале бесплатная на основании заключённого договора о передаче исключительных прав на объект авторского права (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).

Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках.

Подробные правила для авторов представлены на официальном сайте БарГУ (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The scientific strategy of the journal suggests publishing modern achievements in the fields of Education, Psychology and Philology; presentation of the results of fundamental and applied research, as well as the results obtained under production conditions, both at the domestic and international level. Articles by postgraduate and doctoral students in their final year of traineeship are published out of turn if they are written in strict conformity with the specified requirements.

Publication of articles is free of charge in accordance with the existing contract on transfer of authority to the subject matter of copyright (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).

Articles can be written in the Russian, Belarusian or English languages.

More detailed instructions for authors can be found on the official website of BarSU (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).