

Вестник БарГУ

Научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года
Выходит 2 раза в год

№ 1 (11), январь, 2022

Серия «Педагогические науки. Психологические науки.
Филологические науки (литературоведение)»

Учредитель: учреждение образования
«Барановичский государственный университет».

Адрес редакции:

ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.
Телефон: +375 (163) 64 34 77.
E-mail: vestnik@barsu.by .

Подписные индексы: 00995 — для индивидуальных подписчиков; 009952 — для организаций.
Свидетельство о регистрации средств массовой информации № 1533 от 30.07.2012, выданное Министерством информации Республики Беларусь.

В соответствии с приказом Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 21 января 2015 г. № 16 научно-практический журнал «Вестник БарГУ» серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)» включён в Перечень научных изданий Республики Беларусь для опубликования результатов диссертационных исследований по педагогическим и психологическим наукам, филологическим наукам (литературоведению).

Научно-практический журнал «Вестник БарГУ» включен в РИНЦ (Российский индекс научного цитирования), лицензионный договор № 06-01/2016.

Выходит на русском и английском языках.
Распространяется на территории Республики Беларусь.

Заведующий редакционно-издательской группой А. Ю. Сидоренко
Технический редактор Л. Н. Щербук
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 02.02.2022. Формат 60 × 84 1/8.
Бумага ксероксная. Печать цифровая.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 11,75. Уч.-изд. л. 8,50.
Тираж 100 экз. Заказ . Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: Гродненское областное унитарное полиграфическое предприятие «Слонимская типография». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/203 от 07.03.2014, № 2 от 25.02.2014.
Адрес: ул. Хлюпина, 16, 231800 г. Слоним, Гродненская обл.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Кочурко В. И. (гл. ред. журн.), доктор сельскохозяйственных наук, профессор, академик Белорусской инженерной академии, академик Международной академии технического образования, академик Международной академии наук педагогического образования, академик Академии экономических наук Украины, Почётный профессор БарГУ, профессор кафедры технического обеспечения сельскохозяйственного производства и агрономии (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

Климук В. В. (зам. гл. ред. журн.), кандидат экономических наук, доцент, первый проректор (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

Яценко Т. Е. (гл. ред. сер.), кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Захарченя Н. Ф.** (отв. секретарь сер.) (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

Бойко А. И. (ред. текстов на англ. яз.) (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Коновалик В. К.** (ред. текстов на англ. яз.) (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

Пономарёва Е. И. (отв. за направление «Педагогические науки»), кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Иценко А. Г.** (отв. за направление «Психологические науки»), кандидат философских наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Белая Е. И.** (отв. за направление «Филологические науки»), доктор филологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь).

Белановская О. В., кандидат психологических наук, доцент (государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», Минск, Республика Беларусь); **Бельский А. И.**, доктор филологических наук, профессор (Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь); **Валитова И. Е.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь); **Брусевич А. А.**, кандидат филологических наук, доцент (учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь); **Глазырина Л. Д.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Джигя Н. Д.**, доктор психологических наук, профессор (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Дубешко Н. Г.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Беларусь); **Капранова В. А.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Клещёва Е. А.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Кормнова Н. А.**, кандидат философских наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Кремень М. А.**, доктор психологических наук, профессор (Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь); **Криштоп И. С.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Крусь П. П.**, кандидат философских наук, доцент (учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Брест, Республика Беларусь); **Лопатик Т. А.**, доктор педагогических наук, профессор (государственное учреждение образования «Академия последиplomного образования», Минск, Республика Беларусь); **Макаревич А. Н.**, доктор филологических

наук, доцент (учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилёв, Республика Беларусь); **Манкевич Ж. Б.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Олифирович Н. И.**, кандидат психологических наук, доцент (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Беларусь); **Пергаменщик Л. А.**, доктор психологических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Пинюта И. В.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Пузыревич Н. Л.**, кандидат психологических наук (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Пучинская Т. М.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Тарантей В. П.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь); **Тарасова Т. Н.**, доктор филологических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Торхова А. В.**, доктор педагогических наук, профессор (учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь); **Храмцова Ф. И.**, доктор политических наук, профессор, кандидат педагогических наук (филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет», Минск, Республика Беларусь).

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

Мухтарова Ш. М., доктор педагогических наук (Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Республика Казахстан); **Николаева М. В.**, доктор педагогических наук, доцент, профессор (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, Российская Федерация); **Селиванов В. В.**, доктор психологических наук, профессор (федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Российская Федерация).

Promoter: Educational institution "Baranovichi State University".

Editorial address:

21 Voykova Str., 225404 Baranovichi.
Phone: +375 (163) 45 46 28.
E-mail: vestnik@barsu.by.

Subscription indices: 00995 — for individual subscribers;
009952 — for companies.
The certificate of the registration of mass media № 1533
of 30.07.2012 issued by the Ministry of Information
of Belarus.

In accordance with the order of the board of the Higher
Attestation Commission of the Republic of Belarus, on
January 21, 2015 № 16 the scientific and practical journal
"BarSU Herald" the series "Education. Psychology.
Philology (Literary studies)" was included in the list
of the scientific publications of the Republic of Belarus
for publishing the results of dissertation research on
pedagogical, psychological and philological sciences
(Literary studies).

Scientific-and-practical journal "BarSU Herald"
is included into RSCI (Russian Science Citation Index),
license agreement № 06-01/2016.

Issued in Russian and English. The journal is distributed
on the territory of the Republic of Belarus.

Managing editor A. Y. Sidorenko
Technical editor L. N. Scherbuk
Desktop Publishing S. M. Glushak
Proofreader N. N. Kolodko

Signed print 02.02.2022. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox.
Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 11,75.
Acc.-pub. s. l. 8,50. Circulation of 100 copies.
Order .Free price.

Printing performance: Grodno Regional Printing Unitary
Enterprise "Slonim printing establishment". The state
registration certificate of the publisher, manufacturer and
publications distributor № 1/203 of 07.03.2014, № 2
of 25.02.2014. Address: 16 Hlyupin St., 231800 Slonim,
Grodno region.

EDITORIAL BOARD

Kochurko V. I. (*Editor-in-Chief*), Doctor of Agriculture, Professor, Academician of the Belarusian Academy of Engineering, Academician of the International Academy of Technical Education, Academician of the International Academy of Pedagogical Education, Academician of the Academy of Economic Sciences of Ukraine, Honorary Professor of BarSU, Professor of the Department of Technical Supply of Agricultural Production and Agronomy (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus).

Klimuk V. V. (*Deputy Editor-in-Chief*), Ph. D. in Economics, Associate Professor, First Vice-Rector (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus).

Yatsenko T. E. (*Series Executive Editor*), Ph. D. in Psychology, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus);
Zhakharchenya N. F. (*Senior Editor*) (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus).

Boiko A. I. (*English Text Editor*) (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Konovalik V. K.** (*English Text Editor*) (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus).

Ponomaryova E. I. (*responsible for "Pedagogical Sciences" area*), Ph. D. in Education, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Itsenko A. G.** (*responsible for "Psychological Sciences" area*), Ph. D. in Philosophy, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Belaya E. I.** (*responsible for "Philological Sciences" area*), Doctor of Philology, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus).

Belanovskaya O. V., Ph. D. in Psychology, Associate Professor (public educational institution "National Institute for Higher Education", Minsk, the Republic of Belarus); **Belskiy A. I.**, Doctor of Philology, Professor (Belarusian State University, Minsk, the Republic of Belarus); **Brusevich A. A.**, Ph. D. in Philology, Associate Professor (educational institution "Grodno State University named after Yanka Kupala", Grodno, the Republic of Belarus); **Valitova I. Y.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (educational institution "Brest State University named after A. S. Pushkin", Brest, the Republic of Belarus); **Glazyrina L. D.**, Doctor of Education, Professor (educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Dzhiga N. D.**, Doctor of Psychology, Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Dubeshka N. G.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Kapranova V. A.**, Doctor of Education, Professor (educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Kleshcheva E. A.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Kormnova N. A.**, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Kremen M. A.**, Doctor of Psychology, Professor (Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk, the Republic of Belarus); **Krishtop I. S.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (educational institution "Baranovichi State University", Baranovichi, the Republic of Belarus); **Krus P. P.**, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor (educational institution "Brest State University named after A. S. Pushkin", Brest, the Republic of Belarus); **Lopatik T. A.**, Doctor of Education, Professor (public educational institution "Academy of Postgraduate Education", Minsk, the Republic of Belarus); **Makarevich A. N.**, Doctor of Philology, Associate Professor (educational institution "Mogilev State University named after A. A. Kuleshov", Mogilev, the Republic of Belarus);

Mankevich Z. B., Ph. D. in Psychology, Associate Professor (educational institution “Baranovichi State University”, Baranovichi, the Republic of Belarus); **Olifirovich N. I.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, the Republic of Belarus); **Pergamenshchik L. A.**, Doctor of Psychology, Professor (educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, the Republic of Belarus); **Pinyuta I. V.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (educational institution “Baranovichi State University”, Baranovichi, the Republic of Belarus); **Puzyrevich N. L.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, the Republic of Belarus); **Puchinskaya T. M.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (educational institution “Baranovichi State University”, Baranovichi, the Republic of Belarus); **Tarantey V. P.**, Doctor of Education, Professor (educational institution “Grodno State University named after Y. Kupala”, Grodno, the Republic of Belarus); **Tarasova T. N.**, Doctor of Philology, Professor (educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, the Republic of Belarus); **Torhova A. V.**, Doctor of Education, Professor (educational institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, Minsk, the Republic of Belarus); **Hramtsova F. I.**, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education (branch of the federal state budget educational institution of higher education, Minsk, the Republic of Belarus).

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

Muhtarova S. M., Doctor of Education (Karaganda State University named after the academician E. A. Buketov, Karaganda, the Republic of Kazakhstan); **Nikolaeva M. V.**, Doctor of Education, Professor (federal state budget educational institution of higher education “Volgograd State Socio-pedagogical University”, Volgograd, the Russian Federation); **Selivanov V. V.**, Doctor of Psychology, Professor (federal state budget educational institution of higher education “Moscow State Psycho-pedagogical University”, Moscow, the Russian Federation).

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

EDUCATION

Дегиль Н. И., Старостин С. А. Модель формирования толерантного отношения студенческой молодежи к беженцам

6 Dzehil N. I., Starastsin S. A. Model of formation of tolerant attitude of student youth to refugees

Кривуть М. Л. Роль дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования» в формировании стилей межличностного поведения у студентов

14 Krivut M. L. The role of the discipline “Communicative activity of a teacher of inclusive education” in formation of students’ styles of interpersonal behavior

Нарушевич В. Н. Предметно-интегративная методическая компетентность учителя биологии и химии как результат методической подготовки

22 Narushevich V. N. Subject-integrative methodological competence of a biology and chemistry teacher as the result of methodological preparation

Романов В. А., Глузман Н. А. Учебная деятельность студентов в условиях онлайн-обучения в период пандемии COVID-19: стиливые особенности

30 Romanov V. A., Gluzman N. A. Learning activity of students in online learning during the COVID-19 pandemic: style features

Рудая Д. В. Педагогическая целесообразность внедрения факультативного курса «К олимпийским вершинам» по предмету «Физическая культура и здоровье» в образовательный процесс младших школьников 6—7 лет

37 Rudaya D. V. Pedagogical feasibility of introducing the optional course “To the olympic heights” on the subject “Physical training and health” in the educational process of junior schoolchildren aged 6—7

Унсович А. Н., Яценко Т. Е. Региональные аспекты непрерывной подготовки педагогических кадров

44 Unsovich A. N., Yatsenko T. E. Regional aspects of continuous training of teaching staff

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

Джигя Н. Д. Образ-результат будущего педагога-психолога, являющегося создателем, в представлениях обучающихся по специальности «Практическая психология»

51 Juha N. D. The image-result of a future teacher-psychologist, who is a creator, in the representations of students in the specialty “Practical psychology”

Иценко А. Г. Психология религии в религиозно-философском наследии профессора П. Я. Светлова

58 Itsenko A. G. Psychology of religion in the religious and philosophical heritage of professor P. Ya. Svetlov

Клещёва Е. А. Психологическая диагностика семейной иерархии: авторская проективная методика

65 Klescheva E. A. Psychological diagnostics of the family hierarchy: the author’s projective technique

Комкова Е. И. Особенности самосознания старших дошкольников с разным уровнем когнитивного развития

70 Komkova E. I. Features of self-awareness of older preschoolers with different levels of cognitive development

Король М. А. Характеристики толерантности к неопределенности у студентов позднего юношеского возраста из городской и сельской местности

76 Korol M. A. Characteristics of tolerance to uncertainty in late youth students from urban and rural areas

Курило М. В. Взаимосвязь виртуальной и межличностной виктимности в сети Интернет у учащихся юношеского возраста

82 Kurilo M. V. The relationship between virtual and interpersonal victimisation on the Internet in adolescent students

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ Литературоведение

PHILOLOGY Literary studies

Брусевич А. А. Асаблівасці фарміравання матыўна-вобразнага поля паэзіі Вінцэнта Каратынскага

88 Brusevich A. A. Features of the formation of a motive-figurative field of Vincent Korotynsky’s poetry

Садко Л. М. Полісистэмнасць у літаратурна-крытычных артыкулах і ранняй лірыцы З. Бядулі

94 Sadko L. M. Polysystematic approach in literary-critical articles and early lyrics of Z. Byadulya

УДК 376.63

Н. И. Дегиль¹, С. А. Старостин²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 842 59 47, degil.natasha@mail.ru ,
²+375 (29) 641 47 73, starastsinstas@yandex.by

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К БЕЖЕНЦАМ

В статье предложена структурная модель формирования толерантного отношения студенческой молодежи к беженцам. Раскрыта сущность воспитания толерантного отношения студентов к беженцам. Описаны структурные компоненты модели — целевой, диагностический, содержательный, процессуальный. Сформулированы цель и задачи процесса формирования толерантности. Раскрыта сущность основных диагностических методик, которые можно использовать в воспитательном процессе. Рассмотрены компоненты (когнитивный, мотивационный, эмоциональный, деятельностный), которые оказывают позитивное влияние на студентов, а также условия, в которых осуществляется формирование толерантного отношения к беженцам. Для организации процесса воспитания толерантности у студентов к беженцам предложена программа внеаудиторной работы, целью которой является формирование толерантности, развитие эмпатии, получение навыков разрешения межнациональных конфликтов и познание иных национальных культур.

Ключевые слова: толерантность; толерантное отношение; формирование толерантности; беженцы.

Рис. 2. Табл. 1. Библиогр.: 11 назв.

N. I. Dzehil¹, S. A. Starastin²

Education institution “Baranovichi State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi,
the Republic of Belarus, ¹+375 (29) 842 59 47, degil.natasha@mail.ru , ²+375 (29) 641 47 73, starastsinstas@yandex.by

MODEL OF FORMATION OF TOLERANT ATTITUDE OF STUDENT YOUTH TO REFUGEES

The article offers a structural model of the formation of a tolerant attitude of students towards refugees. The essence of cultivating a tolerant attitude of students towards refugees is revealed. The structural components of the model, the goal and objectives of the process of forming tolerance are described. The diagnostic methods for determining the level of tolerance are presented. The article presents the components that have a positive impact on students, as well as the conditions in which the formation of a tolerant attitude towards refugees is carried out. To organize the process of cultivating a tolerant attitude of students towards refugees a programme of extracurricular work has been suggested, the aim of which is to develop tolerance, to develop empathy, to acquire skills for resolving interethnic conflicts and to learn about other national cultures.

Key words: tolerance; tolerant attitude; the formation of tolerance; refugees.

Fig. 2. Table 1. Ref.: 11 titles.

Введение. Существующее в современном мире многообразие культур и их интеграция свидетельствуют о формировании поликультурного общества, в котором рождается уважительное отношение ко всем культурам и народам в целях их дальнейшего сближения и духовного обогащения. Всё это обуславливает потребность и необходимость поиска путей

формирования человека культуры, творческой личности, обладающей активной гражданской позицией, способной к продуктивной жизни в поликультурной среде.

Разнообразие форм и способов (проведение семинаров, тренингов, круглых столов) приобщения участников образовательного процесса к толерантному взаимодействию позволяет достичь высоких показателей эффективности данной работы.

Методология и методы исследования. Для разработки структурной модели формирования толерантного отношения у студентов к беженцам с позиции поликультурного подхода проанализированы работы белорусских и зарубежных ученых. Особенности осуществления деятельности учреждения образования по формированию толерантного отношения к беженцам рассмотрены белорусскими учеными, исследователями и педагогами-практиками (А. В. Селевановым, Н. К. Котовичем, Л. В. Емельянчиком, С. М. Сазоновой и др.). Её целью, по их мнению, является формирование потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с людьми и группами людей независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стилей мышления и поведения [1]. Процесс формирования культуры межнациональных отношений у студентов в поликультурном образовательном пространстве университета, формирование толерантности, толерантного сознания как необходимого условия диалога культур изучала Н. Г. Маркова. Она разработала педагогическую систему формирования и воспитания культуры межнациональных отношений [2]. Эффективность организационно-педагогических условий развития студента как человека культуры в среде поликультурного воспитания в учреждении высшего образования технического профиля рассматривала О. Г. Жукова [3]. Исследователь О. А. Исаева раскрывала определение, структуру и содержание толерантности, факторы и моделирование процесса воспитания толерантности у студентов, организационно-содержательное сопровождение модели воспитания толерантности у студентов в университете [4].

В ходе исследования были использованы следующие теоретические методы: метод анализа и синтеза, абстрагирования, моделирования.

Результаты исследования и их обсуждение. Толерантность понимается: лингвистами — как терпимость, снисходительность к чужим недостаткам; политологами — как способность человека, сообщества слышать и уважать мнение других людей, невраждебно встречать мнение, отличное от своего. Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности, толерантность трактуется как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Уровень толерантности, зависящий от уровня знаний и личного опыта, предполагает развитие у индивида терпимости к культурным различиям, формирование готовности допускать отклонения от общепризнанных стандартов оценки и понимания относительности их точности» [2].

Отметим, что Е. А. Елькина рассматривает модель как знаковый образ системы, фиксирующей её наиболее существенные компоненты и связи, который может выступать в дальнейшем образцом [3, с. 91]. По определению В. Г. Афанасьева, структура — внутренняя форма системы, отражающая взаимосвязи, взаимодействия образующих её компонентов [4, с. 29]. В логическом словаре Н. И. Кондакова структура рассматривается как прочная, относительно устойчивая связь (отношение) и взаимодействие элементов, сторон, частей предмета, явления, процесса как целого [5, с. 572].

Данные определения явились основой построения структурной модели формирования толерантного отношения студенческой молодежи к беженцам. Российским исследователем

Н. Г. Марковой была разработана система формирования и воспитания культуры межнациональных отношений, которая включает следующие базовые подсистемы:

- а) концептуальную (цель, закономерности, принципы, требования к принципам, результат);
- б) диагностическую, состоящую из цели, задач, механизмов диагностики (внешняя обратная связь, внутренняя обратная связь), этапов (контроль, анализ, корректировка, учёт, оценка результаты формирования культуры межнациональных отношений у студентов);
- в) содержательную (цель, задачи, содержание, этнокультурные знания, культура диалога, этноневербальная культура, результат);
- г) технологическую (цель, задачи, условия, принципы, формы, способы практической реализации программ, мониторинг, результаты) [6, с. 10—11].

Опираясь на определения понятий «толерантность», «модель», «структура», нами была разработана структурная модель формирования толерантного отношения у студенческой молодежи к беженцам (рисунок 1), которая отображает компоненты и связи осуществления данного процесса.

Целевой блок модели предопределяет формирование толерантного отношения к беженцам и лицам без гражданства у студенческой молодежи и реализуется на основе выполнения базовых принципов формирования терпимого отношения к беженцам и лицам без гражданства и готовности к их восприятию и трансляции.

Диагностический блок модели включает в себя задачи, а также совокупность психологического и социально-педагогического диагностического инструментария для получения информации об изучаемом процессе/объекте.

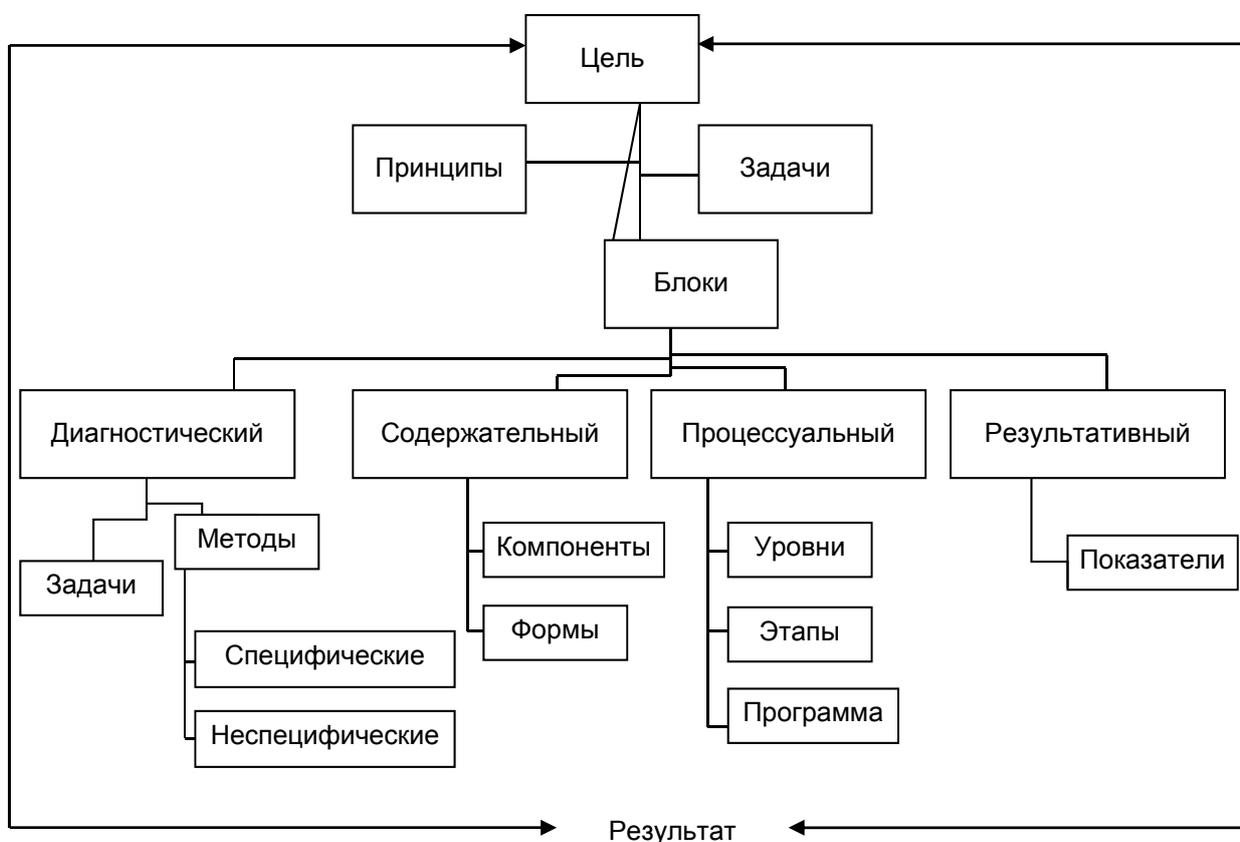


Рисунок 1. — Структурная модель формирования толерантного отношения у студенческой молодежи к беженцам

Задачи социально-педагогической диагностики:

- выявление у студентов специфических социальных качеств, особенностей развития и поведения;
- определение степени развитости или деформации различных свойств и качеств, обусловленных, прежде всего, включением человека в различные социальные связи (социальные установки, позиции, коммуникативные способности, психологическая совместимость и т. п.);
- ранжирование, описание диагностируемых особенностей клиента, построение «социального портрета» личности;
- выявление наличия как толерантных, так и интолерантных установок по отношению к представителям собственной и других этнических групп.

В связи с неоднозначностью определения признаков и проявлений толерантности для её изучения применяются методы исследования, направленные на выявление установок толерантного сознания. Они также описывают универсальные характеристики личности и межличностного общения, которые являются признаками проявления толерантности/интолерантности.

Диагностическую деятельность рекомендуется осуществлять поэтапно:

- а) изучить психологические основы этнической толерантности и психологическую готовность студентов к толерантному отношению к беженцам;
- б) выявить и измерить общие социальные установки. Для этого используются специфические методы диагностики толерантности (методика измерения уровня толерантности; индекс толерантности; культурно-ценностный дифференциал; типы этнической идентичности; этническая аффилиация; этническая толерантность личности; тест личностных конструктов Дж. Келли (модификация); метод измерения социального расстояния; метод приписывания качеств; диагностика общей коммуникативной толерантности и др.) и неспецифические (направленность личности в общении; стиль педагогического общения; методика на выявление авторитарности — *F*-шкала (Р. Н. Сэнфорд, Т. В. Адорно, Э. Френкель-Брунвик, Д. Дж. Левинсон); тесты на ассертивность; интерперсональная диагностика Т. Лири в модификации С. А. Шеина; методика биоэночной поляризации (модификация методики Фидлера); тест эмпатических тенденций Мехрабиана и др.).

Содержательный блок модели включает направления (компоненты), через которые осуществляется взаимодействие со студентами, и условия, необходимые для реализации процесса формирования толерантного отношения.

Рассмотрим более подробно компоненты организации взаимодействия в ходе осуществления данного процесса:

- когнитивный — знания о проблеме беженцев в Республике Беларусь;
- мотивационный — потребность и желание заботиться, защищать и оказывать помощь нуждающимся беженцам;
- эмоциональный — принятие проблемы беженцев, переживание за их жизнь, обеспечение эмоционального комфорта;
- деятельностный — овладение навыками коммуникации с беженцами, умениями оказания им помощи.

Данные компоненты способствуют созданию комплекса педагогических условий для формирования толерантного отношения у студентов к беженцам, реализации педагогического процесса, направленного на формирование положительного отношения к беженцам; развитию потребности у молодежи оказывать им поддержку; разработке методического обеспечения формирования толерантного отношения к беженцам.

Процессуальный блок включает в себя программу внеаудиторной работы «Поликультурное воспитание студентов в учреждении высшего образования» (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Тематический план программы «Поликультурное воспитание студентов в учреждении высшего образования»

Тема	Форма проведения
Введение в проблему	Лекция
Актуальные проблемы межнациональных отношений	Дебаты, видеолекторий, решение кейсов, круглый стол
Декларация принципов толерантности	Беседа
Отношение населения к проблеме беженцев	Круглый стол, беседа с элементами тренинга
Национальная культура белорусов как достояние личности студента	Экскурсия, инсценировка народных обрядов
Меньшинства. Социальная интеграция меньшинств	Беседа
Национальная культура беженцев	Просмотр документальных и художественных фильмов
Как прекрасны наши культуры — посмотри!	Выставка-конкурс
Беженцы в университете	Тренинг
Организация волонтерского движения в помощь беженцам	Разработка проектов
Толерантность — путь к миру	Социально-педагогический тренинг
Толерантность в мировой художественной культуре	Анализ произведений искусства
Подведение итогов работы группы	Эссе
Международный день толерантности	Воспитательное мероприятие

Цель программы внеаудиторной работы — сформировать у студентов толерантное отношение к беженцам, развитие эмпатии, получение навыков разрешения межнациональных конфликтов и познание иных национальных культур. Программа может быть использована преподавателями различных учреждений образования, кураторами учебных групп, специалистами социально-педагогической и психологической службы, обучающимися.

На вводном занятии следует провести диагностику уровня толерантности у студентов. Рекомендуются методики: «Опросник коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко), «Диагностика принятия других по шкале Фейя», экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [7].

На занятии по теме «Актуальные проблемы межнациональных отношений» рекомендуется рассмотреть такие вопросы, как межнациональные отношения и мораль; расизм, патриотизм, национализм и нацизм — соотношение понятий; защита от дискриминации; экстремизм; зона бедствия; конфликт и способы их разрешения.

Уделяя внимание Декларации принципов терпимости, следует проанализировать статьи, в которых содержатся основные понятия: терпимость на государственном уровне; социальные аспекты; вопросы воспитания терпимости; готовность к действию; Международный день, посвященный терпимости.

Рассматривая проблему отношения населения к проблемам беженцев, следует обратиться к статистическим данным, описывающим отношение молодежи к беженцам в Республике Беларусь, определить проблемные вопросы, с которыми сталкиваются беженцы по приезду в страну.

Известно, что формирование толерантного отношения происходит за счёт усвоения культуры, в том числе и своей национальной (народной). При рассмотрении темы «Национальная культура белорусов как достояние личности студента» анализируются традиции

белорусского народа, исторические моменты и культурные ценности. В белорусской народной культуре концентрируются базовые ценности белорусского народа. Прослеживается проблема сохранения молодежью национальной идентичности. Именно они задают систему координат, в пределах которой формируются определённые ценностные ориентации и нравственные предпочтения [8, с. 77].

Народная культура содержит примеры (образцы), в которых сосредоточены лучшие черты, качества личности, нравственные эталоны. В традициях фиксируются исторически сложившиеся нормы и принципы поведения, отношения, взаимоотношения, идеалы. Чтобы воспитать образованного человека, способного справляться с любыми жизненными трудностями и препятствиями, необходимо актуализировать ценности белорусской народной культуры молодёжной среды, так как они формируют патриотические чувства, уважительное отношение к прошлому и людям старшего поколения, нравственность личности [9, с. 323].

Рассматривая тему «Национальная культура беженцев», студенты знакомятся с культурами тех стран, люди которых признаны беженцами в Республике Беларусь. К ним можно отнести Азербайджан, Афганистан, Грузию, Иран, Йемен, Палестину, Сирию, Таджикистан, Украину, Эфиопию и др. Цель — познакомить студентов с культурными ценностями и традициями этих стран. Продолжить знакомство с культурами, развитие эмпатии к иным проблемам как способу «первого шага» на пути к воспитанию толерантности у студентов можно через просмотр документальных и художественных фильмов, касающихся проблемы беженцев («Класс» (2008), «Москва» (2006), «Мир в огне» (2016) и др.).

После рассмотрения тем программы можно организовать выставку-конкурс творческих работ (фотографии, видео, рисунки, коллажи, постеры, презентации и т. д.) «Как прекрасны наши культуры — посмотри!». Данная форма работы нацелена на установление эмоционального контакта между людьми разных культурных взглядов, понимание и уважение чужих традиций и мировоззрений через творческие работы.

В современном мире для решения социальных проблем, в том числе формирования толерантного отношения общества к беженцам, недостаточно только говорить, нужно также прибегать к визуальным формам, т. е. рассматривать социальные и культурные явления сквозь призму зрительных образов и репрезентаций (фотографий, фильмов, рекламы, произведений искусства и др.).

В качестве примера обратимся к творческой работе «Ты не один» (авторы: С. Старостин, М. Чудук) (рисунок 2), где изображены люди, разные по цвету кожи, размеру, силуэту, которые поддерживают друг друга и держатся за руки в дружном танце, образуя красивую пластическую композицию. Среди них прорастают разнообразные цветы. Композиция выполнена в полихромной, но выдержанной цветовой гамме, которая вызывает позитивные эмоции. Земля для человека необходима, как почва для растений. Цветущее поле — символ белорусской земли, где каждому будет комфортно расти, а танец говорит о поддержке и заботе, о том, что человек один не останется.

Данная иллюстрация была представлена в конкурсе творческих работ «Беженцы и безгражданство», организованном Управлением Верховного комиссара ООН по делам беженцев и Международным общественным объединением по научно-исследовательским и информационно-образовательным программам «Развитие» [10].

Важной темой в программе формировании толерантности к беженцам является «Организация



Рисунок 2. — «Ты не один»

волонтерского движения в помощь беженцам», где предлагается разработать волонтерский проект, исходя из ответов на вопрос «Чем Вы могли бы помочь беженцам?». Респонденты, в частности, выразили готовность помочь в поиске работы, оказать материальную помощь и даже предоставить временное жилище, а также оказать «помощь в освоении города», «духовную поддержку», содействие в помощи через специальные, благотворительные фонды и общественные организации [11, с. 80].

Тренинговое занятие «Толерантность — путь к миру» может быть реализовано путём использования социально-педагогических упражнений (например, «Прикосновение», «Добиться согласия», «Подходящие слова» и др.), направленных на развитие взаимодействия людей разных национальностей. Также положительный результат может быть получен в ходе решения видеокейсов. В процессе его решения по фрагментам фильма «Зеленая книга» (2018, режиссер — П. Фаррелли) молодёжь должна исследовать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них и достичь главной цели программы — установить коммуникативный контакт между людьми разных культурных и национальных взглядов.

Заключение. Модель формирования толерантного отношения студенческой молодежи к беженцам включает в себя следующие компоненты: целевой (цель, задачи, принципы), диагностический (задачи и методы), содержательный (компоненты и формы работы), процессуальный (уровни, этапы и программа занятий) и результативный (отслеживание показателей работы).

Реализация модели возможна при выполнении педагогических условий: создание ситуаций, способствующих формированию толерантного отношения студентов к беженцам; организация учебно-воспитательной работы, направленной на формирование положительного отношения к беженцам; содействие в осознании и принятии мысли о том, что беженцам нужна помощь; развитие ориентации молодежи на оказание поддержки и помощи беженцам.

Для популяризации идей толерантности в сознании молодежи необходимо визуализировать проблему толерантности общества к беженцам и взаимоуважения между представителями разных народов, что создаст наиболее успешную трансляцию социальных посылов в общество.

Эффективность модели определяется её целенаправленностью, системностью деятельности, содержательностью и управляемостью. Результатом станет повышение уровня сформированности толерантного отношения у студенческой молодежи к беженцам и подготовка будущих педагогических кадров к решению проблем организации толерантного взаимодействия.

Практическая ценность модели определяется учётом основных целей, принципов, компонентов, условий и способов решения вызовов, посылаемых современным обществом.

Список цитированных источников

1. Формирование толерантного отношения к детям-беженцам средствами поликультурной педагогики : пособие для педагогов учреждений общ. средн. образования, дополн. образования детей и молодежи / А. В. Селиванов [и др.]. — Минск : Пересвет, 2014. — 128 с.
2. Золотарева, А. В. Дополнительное образование детей: теория и методика социально-педагогической деятельности / А. В. Золотарева. — Ярославль : Акад. развития, 2004. — 303 с.
3. Елькина, В. А. Структурная модель воспитательной системы школы-комплекса / В. А. Елькина, Г. А. Карасюк, С. Н. Трошков // Науч. обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2010. — № 1 (3). — С. 90—93.
4. Афанасьев, В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы. — М. : Наука, 1982. — С. 26—46.
5. Кондаков, Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. — М. : Наука, 1971. — 656 с.
6. Маркова, Н. Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. Г. Маркова ; ТГГПУ. — Казань, 2010. — 46 с.

7. Психодиагностика толерантности личности : практ. пособие / Г. У. Солдатова [и др.]. — М. : Смысл, 2008. — 172 с.

8. *Старостин, С. А.* Роль белорусской народной культуры в жизни студенческой молодежи / С. А. Старостин, И. О. Званцова // Первый шаг в науку — 2019 : сб. материалов Междунар. форума студенч. и учащейся молодежи в рамках Междунар. науч.-практ. инновацион. форума “INMAX’19” (Минск, 11—12 дек. 2019 г.) : в 8 ч. / ОО «Центр молодежных инноваций», ООО «Минский городской технопарк». — Минск : Лаб. интеллекта, 2019. — Ч. 5. — С. 77—78.

9. *Старостин, С. А.* Формы и методы приобщения студентов к белорусским народным традициям / С. А. Старостин, И. О. Званцова // Наука—практике : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (Барановичи, 15 мая 2020 года) / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; [редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2020. — С. 322—323.

10. Итоги конкурса творческих работ «Беженцы и безгражданство» [Электронный ресурс] / Междунар. обществ. об-ние по науч.-исслед. и информ.-образоват. программам «Развитие». — 2020. — Режим доступа: <http://evolutio.info/ru/news-menu/2020-10-12> . — Дата доступа: 15.04.2021.

11. *Старостин, С. А.* Отношение студенческой молодежи к проблеме беженцев и лиц без гражданства / С. А. Старостин // Сб. науч. ст. студентов, магистрантов, аспирантов / Белорус. гос. ун-т ; под науч. ред. В. Г. Шадурского. — Минск : Четыре четверти, 2019. — № 22. — С. 78—80.

Поступила в редакцию 23.11.2021.

УДК 378

М. Л. КривутьУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Парковая, 62,
225401 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru**РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ СТИЛЕЙ
МЕЖЛИЧНОСТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена результатам исследования стилей межличностного поведения — показателей сформированности личностных свойств как одного из компонентов коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования. В статье раскрыта сущность феномена «личностные свойства». На основе полученных результатов констатирующего этапа исследования определена значимость дополнительной подготовки будущих педагогов для развития стилей межличностного поведения, необходимых для качественной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. В статье раскрывается содержание дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования», описывается тематический план работы, приводятся основные методы работы. Сравниваются результаты контрольной и экспериментальной групп респондентов, показывающие эффективность деятельности, направленной на формирование стилей межличностного поведения как одного из компонентов коммуникативной компетентности будущих педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование; коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования; компоненты коммуникативной компетентности; личностные свойства; стили межличностного поведения.

Табл. 2. Библиогр.: 12 назв.

M. L. KrivutEducation institution “Baranovichi State University”, 62 Parkovaya Str., 225401 Baranovichi,
the Republic of Belarus, +375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru**THE ROLE OF THE DISCIPLINE “COMMUNICATIVE ACTIVITY
OF A TEACHER OF INCLUSIVE EDUCATION” IN FORMATION OF STUDENTS’
STYLES OF INTERPERSONAL BEHAVIOR**

The article is devoted to the results of the study of styles of interpersonal behavior — indicators of the formation of personal properties as one of the components of a teacher of inclusive education’s communicative competence. The article reveals the essence of the phenomenon of “personal features”. On the basis of the obtained results at the ascertaining stage of the research, there was determined the importance of future teachers’ additional training for the development of styles of interpersonal behavior which are necessary for a high-quality pedagogical activity in an inclusive educational space. The article reveals the contents of the discipline “Communicative activity of a teacher of inclusive education”, describes the thematic plan, offers the main methods of work. The results of the control and experimental groups of respondents are compared, showing the effectiveness of activities aimed at the formation of styles of interpersonal behavior as one of the components of the communicative competence of future teachers.

Key words: inclusive education; communicative competence of a teacher of inclusive education; components of communicative competence; personal features; styles of interpersonal behavior.

Table. 2. Ref.: 12 titles.

Введение. Развитие высшего образования в компетентностном контексте, принятие идей инклюзивного образования повышают значимость всех компетентностей, необходимых педагогическим работникам в профессиональной деятельности. Одной из таковых является коммуникативная компетентность, представляющая поликомпонентное образование, включающее коммуникативные знания, умения, способности, личностные свойства [1; 2]. Коммуникативная

компетентность определяет не только качество взаимодействия педагога со всеми субъектами образовательного процесса, но и реализацию его трудовых функций и действий [3], поскольку формирование коммуникативной компетентности происходит в деятельности [4; 5].

Каждая коммуникативная деятельность неповторима [6—8]. Даже если искусственно создать одинаковые условия осуществления двух коммуникаций, включая единую тему, коммуникативную стратегию и одних и тех же собеседников, результат будет существенно отличаться. Связано это с тем, что каждая коммуникативная деятельность уникальна, полученная информация преломляется сквозь призму личности каждого из собеседников, их неповторимого эмоционального состояния и жизненного опыта. Чем богаче внутренний мир человека, его личностные качества и свойства, тем интереснее будет коммуникация, тем значимее будет её результат [9; 10]. Именно поэтому уровень сформированности личностных свойств и качеств является одним из ведущих компонентов коммуникативной компетентности педагога.

Личностные свойства нами рассматриваются как совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих её устойчивое поведение в социальной и природной среде [11].

Одним из показателей сформированности личностных свойств и качеств, значимых в продуктивной коммуникативной деятельности, является индивидуальный стиль межличностного поведения [12].

Методология и методы исследования. Методологическим основанием исследования являются идеи философской антропологии, определяющие следование гуманитарным установкам; положения системного, деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного и социально ориентированного, культурологического подходов, а также концепции индивидуализации и дифференциации обучения, Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021—2025 годы, Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, согласно которым:

1) осуществляется профессиональное формирование будущего педагога, осознающего неповторимую ценность каждого ребёнка, в том числе с особенностями психофизического развития, как личности и социально значимого субъекта современного поликультурного общества;

2) происходит формирование коммуникативной компетенции как одного из значимых компонентов профессиональной компетентности педагога.

Исследование проводилось в течение осеннего семестра 2020/2021 учебного года и включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Студенты (100 человек) IV курса факультета педагогики и психологии (далее — ПиП) приняли участие во всех этапах исследования, а их сокурсники лингвистического факультета (ЛФ) в количестве 100 человек входили в состав контрольной группы. Студенты экспериментальной группы ПиП изучали дисциплину «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования», в отличие от студентов контрольной группы.

Нами был использован опросник диагностики межличностных отношений Л. Н. Собчик [12], включающий 128 характеристик. Предлагаемые характеристики соответствуют восьми разнонаправленным по своей характерологической сущности октантам. Определяя их содержание, автор методики предлагает описательные характеристики каждого из них по трём уровням. Каждый выбор оценивается в один балл. Таким образом, базовый уровень в октантах I—VI соответствует 0—4 баллам, достаточный — 5—8, избыточный — 9—16. В октантах VII—VIII базовый уровень соответствует 0—8 баллам, достаточный — 9—12, избыточный — 13—16. Полученные результаты диагностики позволяют определить индивидуальные профили межличностного поведения, а также увидеть общую картину сформированности личностных свойств на основе преобладающих типов, составляющих индивидуальный стиль межличностного поведения группы.

Результаты исследования и их обсуждение. Формирующий эксперимент был направлен на апробацию авторской программы учебной дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования».

Программа дисциплины рассчитана на 54 часа: 20 аудиторных часов, в том числе 2 часа — лекционное занятие, 18 часов — практические занятия; 34 часа — управляемая самостоятельная работа. Тематическое поле учебной программы включает:

- коммуникативную компетентность педагога инклюзивного образования (4 часа);
- коммуникативную деятельность педагога инклюзивного образования (14 часов);
- барьеры в коммуникативной деятельности педагога и их преодоление (12 часов);
- коммуникативные технологии в образовательном процессе (6 часов);
- поддерживающую и альтернативную коммуникацию (6 часов);
- межкультурные и этнокультурные технологии в образовательном процессе (6 часов);
- информационные технологии в образовательном процессе (6 часов).

Целью изучения данной дисциплины является формирование коммуникативной компетентности у студентов как будущих педагогов. Реализация цели предопределяет решение следующих задач:

- расширение и углубление коммуникативных знаний, необходимых для продуктивной коммуникативной деятельности педагога инклюзивного образования;
- формирование коммуникативных умений у будущих педагогов в коммуникативной деятельности с субъектами инклюзивного образовательного пространства;
- развитие коммуникативных способностей, личностных свойств и качеств, необходимых для организации продуктивной коммуникативной деятельности с субъектами инклюзивного образовательного пространства.

Основными методами/технологиями обучения, отвечающими целям изучения дисциплины, являются:

- технологии проблемного обучения;
- тренинговые технологии;
- коммуникативные технологии (дискуссия, пресс-конференция, мозговой штурм, учебные дебаты и др.);
- игровые технологии, в рамках которых студенты участвуют в деловых, ролевых, имитационных коммуникативных играх.

Значимое количество часов учебной дисциплины отводится на управляемую самостоятельную работу студентов. В ходе изучения дисциплины студенты анализируют коммуникативную деятельность, представленную в отечественных и зарубежных художественных фильмах, выполняют самостоятельную работу в форме подготовки:

- конспектов анализа коммуникативных стратегий и тактик на материале художественных фильмов;
- конспектов анализа основных средств коммуникации по материалам художественных фильмов;
- эссе на тему «Влияние конфликтов и барьеров коммуникативной деятельности педагога на формирование его профессионализма»;
- анализа художественных фильмов о педагогах;
- конспекта воспитательного мероприятия «Общение — это счастье».

Кроме того, все студенты, изучающие дисциплину «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования», являлись участниками волонтерской деятельности, направленной на взаимодействие будущих педагогов с обучающимися с особенностями психофизического развития и/или с инвалидностью.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1. — Балльные показатели по октантам индивидуального стиля межличностного поведения респондентов экспериментальной и контрольной групп

Факультет	Этап исследования	Уровень развития типа межличностного поведения	Типы межличностного поведения (баллы)							
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
ПиП	Констатирующий	Базовый	69	79	67	66	61	72	90	77
		Достаточный	25	18	31	28	32	25	9	17
		Избыточный	6	3	2	6	7	3	1	6
	Контрольный	Базовый	26	38	43	50	54	35	44	22
		Достаточный	42	52	49	41	36	51	32	41
		Избыточный	32	10	8	9	10	14	24	37
ЛФ	Констатирующий	Базовый	58	62	66	63	63	66	77	68
		Достаточный	36	35	30	29	28	27	17	20
		Избыточный	6	3	4	8	9	7	6	12
	Контрольный	Базовый	58	62	65	60	60	72	89	75
		Достаточный	35	35	32	30	32	24	10	18
		Избыточный	7	3	3	10	8	4	1	7

Примечание. Типы межличностного поведения: I — властно-лидирующий; II — независимо-доминирующий; III — прямолинейно-агрессивный; IV — недоверчиво-скептический; V — покорно-застенчивый; VI — зависимо-поислушный; VII — сотрудничающе-конвенциальный; VIII — ответственно-великодушный.

Анализ результатов показывает, что показатели у студентов ЛФ, участвовавших только в констатирующем и контрольном этапах исследования, практически остались прежними.

Показатели же у студентов ПиП, принявших участие в формирующем этапе эксперимента и изучавших дисциплину «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования», значительно изменились.

Подтверждают положительную динамику в развитии стилей межличностного поведения студентов экспериментальной группы результаты парного *t*-критерия Стьюдента для зависимых совокупностей (таблица 2).

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования у испытуемых ПиП, приведённых в таблицах 1 и 2, свидетельствует о положительной динамике в развитии их личностных качеств, которые наблюдаются во всех октантах.

Т а б л и ц а 2. — Результаты парного *t*-критерия Стьюдента для зависимых совокупностей по указанному октанту

Тип межличностного поведения	Показатель
Властно-лидирующий	Среднее значение признака до эксперимента составляет $3,530 \pm 2,830$ ($m = \pm 0,283$). Среднее значение признака после эксперимента составляет $7,080 \pm 3,92$ ($m = \pm 0,339$). Число степеней свободы (<i>f</i>) равно 99. Парный <i>t</i> -критерий Стьюдента равен 8,175. Критическое значение <i>t</i> -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 1,987. $t_{набл} > t_{крит}$, изменения признака статистически значимы ($p = 0,000$)

Окончание таблицы 2

Тип межличностного поведения	Показатель
Независимо-доминирующий	Среднее значение признака до эксперимента составляет $3,060 \pm 2,255$ ($m = \pm 0,226$). Среднее значение признака после эксперимента составляет $5,600 \pm 2,395$ ($m = \pm 0,240$). Число степеней свободы (f) равно 99. Парный t -критерий Стьюдента равен 7,709. Критическое значение t -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 1,987. $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$, изменения признака статистически значимы ($p = 0,000$)
Прямолинейно-агрессивный	Среднее значение признака до эксперимента составляет $3,460 \pm 2,167$ ($m = \pm 0,217$). Среднее значение признака после эксперимента составляет $4,980 \pm 2,433$ ($m = \pm 0,243$). Число степеней свободы (f) равно 99. Парный t -критерий Стьюдента равен 4,427. Критическое значение t -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 1,987. $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$, изменения признака статистически значимы ($p = 0,000$)
Недоверчиво-скептический	Среднее значение признака до эксперимента составляет $3,430 \pm 2,675$ ($m = \pm 0,268$). Среднее значение признака после эксперимента составляет $4,720 \pm 3,005$ ($m = \pm 0,301$). Число степеней свободы (f) равно 99. Парный t -критерий Стьюдента равен 3,398. Критическое значение t -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 1,987. $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$, изменения признака статистически значимы ($p = 0,001$)
Покорно-застенчивый	Среднее значение признака до эксперимента составляет $3,910 \pm 2,782$ ($m = \pm 0,278$). Среднее значение признака после эксперимента составляет $\pm 4,720$ ($m = \pm 0,277$). Число степеней свободы (f) равно 99. Парный t -критерий Стьюдента равен 2,054. Критическое значение t -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 1,987. $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$, изменения признака статистически значимы ($p = 0,043$)
Зависимо-послушный	Среднее значение признака до эксперимента составляет $3,350 \pm 2,359$ ($m = \pm 0,236$). Среднее значение признака после эксперимента составляет $5,610 \pm 2,494$ ($m = \pm 0,249$). Число степеней свободы (f) равно 99. Парный t -критерий Стьюдента равен 6,949. Критическое значение t -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 1,987. $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$, изменения признака статистически значимы ($p = 0,000$)
Сотрудничающе-конвенциальный	Среднее значение признака до эксперимент составляет $4,770 \pm 2,756$ ($m = \pm 0,276$). Среднее значение признака после эксперимента составляет $9,440 + 3,591$ ($m = \pm 0,359$). Число степеней свободы (f) равно 99. Парный t -критерий Стьюдента равен 9,391. Критическое значение t -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 1,987. $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$, изменения признака статистически значимы ($p = 0,000$)
Ответственно-великодушный	Среднее значение признака до эксперимента составляет $5,320 \pm 3,882$ ($m = \pm 0,3880$). Среднее значение признака после эксперимента составляет $10,800 \pm 3,156$ ($m = \pm 0,316$). Число степеней свободы (f) равно 99. Парный t -критерий Стьюдента равен 10,606. Критическое значение t -критерия Стьюдента при данном числе степеней свободы составляет 1,987. $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$, изменения признака статистически значимы ($p = 0,000$)

Согласно результатам по I октанту «Властно-лидирующий тип межличностного поведения в отношениях с окружающими», изучение дисциплины позволило значительной части будущих педагогов почувствовать себя более уверенно, свободнее реализовывать организаторские и руководящие качества. Если бы это был единственный октант, имеющий такие высокие показатели, особенно избыточного уровня, то, согласно методике, можно было бы утверждать, что изучение дисциплины способствует формированию деспотизма и императивной потребности командовать другими. Сравнительный же анализ результатов I (властно-

лидирующий тип поведения), VII (сотрудничающе-конвенциональный тип поведения) и VIII (ответственно-великодушный тип поведения) октанта показывает, что не было ни одного студента, чьи результаты I октанта были выше показателей VII (сотрудничающе-конвенциональный тип поведения) или VIII октанта (ответственно-великодушный тип поведения). Это свидетельствует о допустимом росте лидерских и организаторских способностей, уверенности в коммуникативной деятельности и преодолении ряда коммуникативных барьеров. Подтверждением этого является и тот факт, что за период исследования проявлений нетерпимости к критике, переоценки собственных возможностей со стороны студентов, участвующих в исследовании, не было.

Результаты II октанта «Независимо-доминирующий тип поведения» также изменились. Участники эксперимента в учебной и волонтерской деятельности проявляли свою точку зрения, стараясь её максимально аргументированно доказать. Сформированная способность свободно высказывать своё мнение, адекватное отношение к критике способствовали наибольшему раскрытию креативности в командной работе. Случаев проявления самодовольного, нарциссического поведения не наблюдалось, несмотря на наличие студентов, показавших результаты избыточного уровня данного октанта.

Балльное увеличение результатов по III октанту «Прямолинейно-агрессивный тип поведения» также свидетельствует о результативности проведённой работы. Наблюдение за студентами показало, что они стали значительно чаще высказывать своё мнение, не боясь разногласия с окружающими, а также проявлять искренность и прямолинейность в отношениях с собеседниками. Несмотря на то, что восемь участников эксперимента набрали баллы, соответствующие избыточному уровню, проявлений чрезмерного упорства, мешающего командной работе, у не наблюдалось. Скорее, это способствовало поддержке командного духа в достижении трудновыполнимых задач.

Увеличение показателей IV октанта «Недоверчиво-скептический тип поведения» нашло отражение в проявлении со стороны студентов реалистичности при оценке своих возможностей в процессе постановки цели и задач, а также при реализации организуемой ими командной деятельности. Девять человек, набравших баллы избыточного уровня, не демонстрировали обидчивость и склонность к критицизму, недовольство и подозрительность.

Наименьшие положительные показатели были получены при обработке результатов V октанта «Покорно-застенчивый тип поведения». Необходимость работать в команде скорее позволила студентам научиться прислушиваться к командному мнению и почувствовать себя частью команды, нежели демонстрировать излишнюю скромность, застенчивость. Командная работа предполагала равномерное распределение обязанностей с постоянной сменой ведущих ролей. В таких условиях сложно формировать склонность брать на себя чужие обязанности. Никто из 11 человек, набравших избыточное количество баллов, ни разу не проявил полную покорность, повышенное чувство вины, самоуничужение.

Положительная динамика выявлена при обработке результатов VI октанта «Зависимопослушный тип поведения». Специфика командной работы способствовала формированию у студентов доверия к членам команды и взаимоподдержки. Смена ролевых позиций в команде не позволила формировать у участников сверхконформность и полную зависимость от мнения окружающих. Проявляли хорошие организаторские способности и одновременно способность учитывать мнение всех членов команды в процессе планирования и проведения мероприятий 14 человек, имеющих избыточные баллы.

Изменения отмечены и при анализе результатов VII октанта «Сотрудничающе-конвенциональный тип поведения». Наблюдение за студентами в процессе волонтерской деятельности показали, что они при изучении дисциплины смогли преодолеть ряд коммуникативных барьеров. Будущие педагоги проявляли стремление к тесному сотрудничеству с референтной группой, а также дружелюбное отношение к окружающим. Достаточно часто наблюдалось

компромиссное поведение, особенно при выборе коммуникативных стратегий и тактик. Несмотря на то, что у 24 респондентов была выявлена избыточность степени выраженности данного стиля, несдержанности в проявлении дружелюбия по отношению к окружающим (обучающимся, коллегам, родителям, другим людям) не наблюдалось.

Отмечена положительная динамика и в VIII октанте «Ответственно-великодушный тип поведения». Результаты исследования показывают, что многим респондентам стало свойственно проявлять выраженную готовность помогать окружающим, чувство сопереживания и ответственность не только за детей с особыми образовательными потребностями, но и за командную работу, общий результат. Высокие баллы были получены 37 респондентами. Возможно, как отмечает автор методики, им свойственны мягкосердечность, сверхобязательность. Однако в коммуникативной и волонтерской деятельности студенты их не демонстрировали, предпочитая добродушные, эмоционально сдержанные коммуникативные тактики, максимально используя похвалу и поддержку собеседника.

Следует также отметить преодоление испытываемыми такими коммуникативными барьерами, как излишняя скромность, недоверие к окружающим, страх оказаться в глазах окружающих хуже, чем они есть, либо не такими, как их привыкли видеть окружающие. Показателем преодоления данных барьеров является изменение количества выборов, сделанных студентами. Если на констатирующем этапе большинство респондентов обеих групп можно было оценить как скрытных либо неоткровенных, то испытуемые экспериментальной группы смогли раскрыться и продемонстрировать сформированные личностные качества.

Таким образом, в результате изучения дисциплины, а также участия в волонтерской деятельности, изменились индивидуальные стили межличностного поведения всех респондентов экспериментальной группы. Они стали не только выше по баллам, но и по количеству октантов, представленных в каждом индивидуальном профиле межличностного поведения.

Заключение. Целенаправленная деятельность по формированию коммуникативной компетентности способствовала тому, что студенты экспериментальной группы показали более высокие результаты сформированности индивидуальных стилей межличностного поведения.

В результате изучения учебной дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования» многие будущие педагоги научились высказывать своё мнение, аргументируя его, не боясь разногласия с окружающими, стали чаще проявлять искренность и прямолинейность в отношениях с собеседниками. При этом наблюдалось дружелюбие и компромиссное поведение, что позволило свободнее реализовывать организаторские и руководящие качества. Студенты развили умения командной деятельности, способности прислушиваться к командному мнению и чувствовать себя частью команды, проявлять доверие и взаимоподдержку; проявили хорошие организаторские способности и одновременно способность учитывать мнение всех членов команды в процессе планирования и проведения мероприятий.

Данные результаты говорят о значимости изучаемой дисциплины не только для формирования коммуникативной компетентности у будущих педагогов, но и для развития личностных свойств, необходимых во всех видах профессиональной деятельности, и самосовершенствования.

Список цитированных источников

1. Костромина, С. Н. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности / С. Н. Костромина, А. А. Реан // Психол. наука и образование. — 2007. — № 3. — С. 77—86.
2. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития / М. Л. Кривуть // Вестн. БарГУ. — 2019. — Вып. 7. — С. 45—53.
3. Стариченок, В. Д. Коммуникативная компетентность выпускника педагогического вуза / В. Д. Стариченок // Усходнеславянскія мовы ў сучаснай лексікаграфіі : зб. навук. арт. / рэдкал.: Д. В. Дзятко (нав. рэд.) [і інш.]. — Минск : БГПУ, 2015.

4. Буева, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. — М. : Мысль, 1978. — 216 с.
5. Ван Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк. — Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. — 308 с.
6. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1997. — 365 с.
7. Рыданова, П. П. Основы педагогики общения / П. П. Рыданова. — Минск : Беларус. навука, 1998. — 319 с.
8. Якобсон, П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. — М. : Знание, 1973. — 40 с.
9. Абульханова-Славская, К. А. Личностный аспект проблемы общения / К. А. Абульханова-Славская // Проблема общения в психологии / отв. ред. Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1981. — С. 218—241.
10. Кабрин, В. И. Психология коммуникативного развития человека как личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / В. И. Кабрин ; С.-Петербур. гос. ун-т. — СПб., 1993. — 31 с.
11. Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. — М. : Академия, 2003. — 176 с.
12. Собчик, Л. Н. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири : метод. рук. / Л. Н. Собчик. — М. : МКЦ ГУ по труду и соц. вопр. Мосгорисполкома, 1990. — 48 с.

Поступила в редакцию 08.09.2021.

УДК 378.147:37.091.12:005.963.3-057.85:[54+57]

В. Н. Нарушевич

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
Московский пр-т, 33, 210038 Витебск, Республика Беларусь,
+375 (29) 217 80 69, narushevichv@yandex.by

ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ И ХИМИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье обоснованы сущность и структура понятия «предметно-интегративная методическая компетентность учителя биологии и химии», которая рассматривается как интегративное личностное качество педагога, характеризующее степень овладения предметно-методическими компетенциями по биологии и химии, сформированными на интегративной основе, в целях практического использования во всех видах будущей профессиональной деятельности. Раскрывается содержание основных компонентов предметно-интегративной методической компетентности учителя биологии и химии: общеметодического (формируется при изучении общих вопросов методики обучения биологии и химии), частнометодического (формируется при рассмотрении частных вопросов указанных предметных методик) и личностного (развивается в процессе подготовки будущего учителя в целом).

Ключевые слова: методическая подготовка будущего учителя биологии и химии; интегративный подход; методическая компетентность учителя.

Рис. 1. Табл. 2. Библиогр.: 9 назв.

V. N. Narushevich

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 33 Moskovskiy Ave. 210038 Vitebsk,
the Republic of Belarus, +375 (29) 217 80 69, narushevichv@yandex.by

SUBJECT-INTEGRATIVE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A BIOLOGY AND CHEMISTRY TEACHER AS THE RESULT OF METHODOLOGICAL PREPARATION

The article substantiates the essence and structure of the concept of “subject-integrative methodological competence of a biology and chemistry teacher”, which is considered as an integrative personal quality of a teacher, characterizing the degree of mastery of subject-methodical competencies in biology and chemistry, formed on an integrative basis, for the purpose of practical use in all types of future professional activity. The content of subject-integrative methodological competence of a biology and chemistry teacher main components is revealed: general methodological (formed when studying general issues of teaching biology and chemistry), particular methodological (formed when considering particular issues of these subject methods) and personal (developed in the process of preparing a future teacher).

Key words: methodological preparation of a future biology and chemistry teacher; integrative approach; methodological competence of a teacher.

Fig. 1. Table. 2. Ref.: 9 titles.

Введение. Целесообразность организации методической подготовки будущего учителя биологии и химии на основе интегративного подхода обоснована содержательными взаимосвязями биологических и химических наук и, как следствие, межпредметными связями соответствующих учебных предметов [1]. Следует отметить позитивное влияние применения интегративного подхода в профессиональной подготовке будущих учителей на характер их субъективных отношений, развитие их личности и профессиональных качеств.

С другой стороны, современные нормативные документы (образовательный стандарт и учебные программы) строятся на компетентностном подходе. В его основу положена идея формирования компетенций будущего учителя, рассматриваемых в качестве результата его методической подготовки.

Таким образом, возникает вопрос о возможности создания системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии с позиции интегративного подхода с учетом требований компетентностного подхода, т. е. возникает вопрос о том, не противоречат ли они друг другу.

Проведенный анализ психолого-педагогической и методической литературы (Э. Ф. Зеер, Л. Ф. Иванова, В. В. Краевский) позволяет утверждать, что компетентностный и интегративный подходы не только не противоречат, но и обогащают друг друга. Основанием для такого утверждения является интегративная сущность самого понятия «компетентность», выступающая интегральной характеристикой личности, которую можно приобрести в процессе обучения, направленного на формирование соответствующих компетенций.

Компетентность имеет интегративную сущность. По мнению Э. Ф. Зеера, компетенции — это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, это способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Применение компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач. В структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая составляющие. Важным компонентом компетенций является опыт — интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [2].

Разделяя мнение большинства авторов, мы считаем, что основу интегративной компетенции составляет интегративная целостность знаний, умений, способов и опыта будущей профессиональной деятельности специалиста. В этом случае интегративная компетентность характеризуется как степень овладения будущим специалистом указанными компетенциями.

Образовательный стандарт и учебный план специальности «Биология и химия» содержат блок общепрофессиональных дисциплин, связанных со спецификой педагогической профессии, и блок специальных дисциплин, непосредственно связанных со спецификой предметной подготовки будущего учителя. Для учителя биологии и химии в этот блок входят биологические (ботаника, зоология, анатомия человека и др.) и химические (общая и неорганическая химия, органическая химия и др.) дисциплины. Содержание этих дисциплин связано соответствующими учебными предметами. Следовательно, в процессе их изучения формируется предметно-специальная компетентность педагога, в основе которой лежат интегративные взаимосвязи между биологическими и химическими дисциплинами и формируемыми у студентов умениями, способами и опытом деятельности.

Поскольку наше исследование связано с предметно-методической подготовкой будущего учителя, то результатом такой подготовки должна стать предметно-методическая компетентность будущего учителя. В основу этого понятия положены два аспекта: понятие методической компетентности педагога; предметная сущность, определяющая ее специфику.

Н. Л. Стефанова [3] характеризует профессионально-методическую компетентность как один из компонентов общей методической культуры педагога, связанных с его профессионально-методической образованностью и кругозором. М. А. Шаталов [4] рассматривает данную компетентность как интегративную личностную характеристику специалиста, определяющую его стремление, готовность и способность к профессиональной деятельности, связанной с постановкой и решением проблем и задач в сфере проектирования, организации и управления процессами обучения. Т. С. Мамонтова [5] трактует это понятие как владение комплексом про-

фессионально-методических компетенций, означающее готовность будущего учителя к осознанному и качественному выполнению профессионально-методической деятельности.

Таким образом, единого определения понятия «профессионально-методическая компетентность» нет. Мы методическую компетентность учителя рассматриваем как степень овладения им совокупностью методических знаний и умений, необходимых для качественного выполнения учебно-методической деятельности, направленной на обучение, воспитание и развитие учащихся.

Предметная методическая компетенция характеризуется спецификой содержания форм, методов и средств обучения конкретного учебного предмета. Следовательно, при изучении педагогики, психологии, биологических дисциплин и методики обучения биологии у студентов формируется предметно-методическая компетентность по биологии. Аналогичным образом следует говорить о предметно-методической компетентности по химии.

Методология и методы исследования. Методологическим базисом исследования послужили системный, интегративный и компетентностный подходы. Системный подход обеспечивает целостность организации методической подготовки будущего учителя биологии и химии на предметно-интегративной основе. Эта система имеет четкую структуру, все ее компоненты (цель, содержание, процесс и результат) взаимосвязаны и соподчинены с соблюдением необходимой иерархии. Интегративный подход предполагает содержательно-процессуальную интеграцию курсов методик предметного обучения биологии и химии, способствуя усилению единства и практико-ориентированной направленности методической подготовки будущего учителя биологии и химии. Компетентностный подход непосредственно обеспечивает формирование у студентов интегративной предметно-методической компетентности.

Результаты исследования и их обсуждение. Основной целью и результатом разработанной нами интегративной методической подготовки будущего учителя биологии и химии [6] выступает его *предметно-интегративная методическая компетентность*, под которой мы понимаем интегративное личностное качество педагога, характеризующее степень овладения предметно-методическими компетенциями по биологии и химии, сформированными на интегративной основе, в целях практического использования во всех видах будущей профессиональной деятельности (рисунок 1).



Рисунок 1. — Структура понятия «предметно-интегративная методическая компетентность учителя биологии и химии»

В структуре понятия «предметно-интегративная методическая компетентность учителя биологии и химии» мы выделяем три основных компонента: общеметодический, частнометодический и личностный.

Охарактеризуем каждый из указанных компонентов.

Профессионально-методические компетенции учителя биологии и химии формируются при изучении студентами методик преподавания биологии и химии, включающих общеметодический и частнометодический компоненты. На их основе в содержании учебных программ по методикам преподавания биологии и химии были выделены два раздела:

1. Общие вопросы методики предметного обучения.
2. Частные вопросы методики предметного обучения.

Общеметодический компонент формируется при изучении раздела «Общие вопросы методики предметного обучения» и включает цели, структуру, содержание, формы, методы, средства и технологии обучения биологии и химии. Содержание данного раздела является интегративным, что позволяет формировать у студентов общеметодические компетенции. Содержательное наполнение этого раздела и формируемые компетенции обобщенно представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1. – Основные компетенции, соответствующие общеметодическому компоненту интегративной предметно-методической компетентности учителя биологии и химии

Тема	Формируемые компетенции
Общая методика обучения биологии и химии как наука и учебная дисциплина, история развития	<ul style="list-style-type: none"> – Анализ истории методики преподавания биологии и химии в целях самообразования и саморазвития учителя; – применение накопленного в истории методической науки опыта обучения биологии и химии для повышения педагогического мастерства учителя
Цели обучения биологии и химии. Воспитание и развитие учащихся	<ul style="list-style-type: none"> – Постановка целей обучения биологии и химии в рамках конкретной темы или раздела; – определение образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения биологии и химии в рамках конкретной темы или раздела; – обоснование требований к знаниям, умениям и способам деятельности учащихся в рамках конкретного урока; – использование приемов активизации познавательной деятельности учащихся на основе конкретного учебного биологического и химического содержания; – осуществление воспитательной работы с учащимися, направленной на формирование целостного представления о естественнонаучной картине мира, экологической культуры, здорового образа жизни, трудолюбия, гуманизма и др.; – организация обучения химии и биологии с учетом индивидуальных возрастных особенностей, склонностей и интересов учащихся
Структура и содержание учебных предметов «Биология» и «Химия»	<ul style="list-style-type: none"> – Методический анализ содержания учебных программ, учебников и отдельных тем по биологии и химии; – отбор и конструирование содержания учебного материала по биологии и химии; – выявление опорных и выделение новых понятий темы или раздела; – установление внутри- и межпредметных связей

Окончание таблицы 1

Тема	Формируемые компетенции
Формы обучения биологии и химии	<ul style="list-style-type: none"> – Организация познавательной деятельности учащихся на разных этапах и в различных формах обучения биологии и химии (урок, внеурочная работа, внеклассное мероприятие, экскурсия и др.); – организация индивидуальной, групповой и коллективной работы учащихся
Средства обучения биологии и химии. Учебный биологический и химический эксперимент	<ul style="list-style-type: none"> – Выбор и применение средств обучения биологии и химии (использование натуральных объектов, изобразительных, вербальных и электронных средств обучения); – владение техникой и методикой проведения демонстрационного эксперимента; – организация ученического эксперимента
Методы и контроль результатов обучения биологии и химии. Технологии обучения биологии и химии	<ul style="list-style-type: none"> – Обоснование выбора методов обучения биологии и химии и контроля его результатов; – подбор и разработка заданий разного уровня сложности; – составление дидактических и диагностических материалов; – обучение учащихся решению биологических и химических задач; – использование методов компьютерного обучения биологии и химии; – применение современных технологий обучения биологии и химии (проблемного обучения, развития критического мышления, проектного обучения и др.) посредством их обоснованного выбора; – использование информационно-коммуникационных технологий в обучении биологии и химии

Содержание раздела «Общие вопросы методики предметного обучения» позволяет устранить дублирование и разночтение изучаемых вопросов, а у будущего учителя биологии и химии сформировать единые, универсальные методические компетенции на основе интегративного подхода.

Частнометодический компонент формируется при рассмотрении студентами раздела «Частные вопросы методики преподавания биологии и химии». В данном компоненте предметно-интегративной методической компетентности выделяются две составляющие: биологическая и химическая. Несмотря на специфику содержания учебных предметов «Биология» и «Химия», биологическая и химическая составляющие в содержании указанного раздела методической подготовки имеют единый набор структурных элементов (содержание учебного предмета, методика изучения его важнейших тем и разделов, специфика учебно-материального комплекса и организации обучения). При этом формируемые у студентов компетенции имеют единое дидактическое значение, но отличаются предметным содержанием. Основное содержание частно-методического компонента предметно-интегративной методической компетентности учителя биологии и химии приведено в таблице 2.

Таким образом, анализ таблицы 2 свидетельствует о том, что, несмотря на различия в содержании учебных предметов «Биология» и «Химия», методическая структура и организация методического наполнения в рамках обсуждаемого компонента очень близки. Этот факт еще раз подтверждает необходимость организации методической подготовки учителя биологии и химии на основе интегративного подхода.

Т а б л и ц а 2. — Содержание частнометодического компонента интегративной предметно-методической компетентности учителя биологии и химии

Биологическая составляющая	Химическая составляющая
<i>Структура предметного содержания и его специфика</i>	
Методический анализ структуры и содержания учебного предмета «Биология». Система биологических понятий конкретного раздела и темы. Биологическая символика, терминология и номенклатура	Методический анализ структуры и содержания учебного предмета «Химия». Система химических понятий конкретного раздела и темы. Химическая символика, терминология и номенклатура. Методика изучения химического языка
<i>Методика изучения важнейших тем и разделов учебных предметов «Биология» и «Химия»</i>	
Содержание и развитие пропедевтических понятий в курсе биологии. Методические особенности изучения раздела «Бактерии. Протисты. Грибы. Лишайники. Растения». Методические особенности изучения раздела «Животные». Методические особенности изучения раздела «Человек и его здоровье». Методические особенности изучения раздела «Общие биологические закономерности». Особенности содержания учебного предмета на повышенном уровне	Формирование химических понятий на первоначальном этапе изучения химии. Методика изучения периодического закона Д. И. Менделеева, периодической системы и строения атома. Изучение теории строения вещества. Методика изучения растворов и основ теории электролитической диссоциации. Методика изучения химических элементов и их соединений. Методика изучения органических веществ. Особенности содержания учебного предмета на повышенном уровне
<i>Специфика учебно-материального комплекса и организации обучения</i>	
Способы решения биологических задач. Экспериментальные задачи по биологии	Типы качественных и расчетных задач по химии. Способы решения расчетных задач. Экспериментальные задачи по химии
Особенности организации и постановки биологического эксперимента	Особенности организации и постановки химического эксперимента
Современный школьный биологический кабинет. Требования к размещению и хранению биологических объектов, учебного оборудования в кабинете биологии и лаборантской. Правила безопасности при обучении биологии	Современный школьный химический кабинет. Требования к размещению и хранению реактивов и учебного оборудования в кабинете химии и лаборантской. Правила безопасности при обучении химии
Экскурсия как особая форма организации учебных занятий по биологии	Экскурсии по химии и особенности их организации

Личностный компонент интегративной предметно-методической компетентности будущего учителя биологии и химии формируется на протяжении всего периода обучения. Он складывается из предметной и педагогической составляющих личностных качеств биолога, химика и педагога.

Основой для формирования интегративной предметно-методической компетентности учителя биологии и химии являются соответствующие способности студентов. Наиболее полно анализ биологических и химических способностей применительно к профессиональной деятельности учителя биологии и химии представлен в работах Е. Е. Домановой [7] и Т. М. Хрусталева [8]. Данные исследования выполнены психологами и опираются на

статистически обработанные результаты. Именно эти материалы послужили основой для разработки личностного компонента интегративной предметно-методической компетентности будущего учителя биологии и химии.

Среди профессионально важных качеств учителя биологии отмечают: умение ориентироваться в природе, знание и любовь к ней, широкий кругозор натуралиста (Г. А. Новиков); особая наблюдательность, чувствительность к объектам окружающего мира (А. В. Кадыров); развитое образное и предметное мышление, чувственное восприятие (Б. В. Всевятский). В качестве обязательной составляющей эффективной деятельности биолога многими исследователями выделяется развитое чувство природы, которое связывается с эмоциональным мышлением и изучением природы (Н. М. Верзилин); эстетическим чувством (К. А. Тимирязев, П. Ф. Каптерев); разумным созерцанием и наслаждением (А. Гумбольдт); с изучением и познанием природы (Б. Е. Райков).

В качестве профессионально важных качеств и способностей выделяются химическое видение мира (Г. И. Егорова); способности к ориентационно-исследовательской деятельности (О. И. Блинецова); изобретательству, конструкторской деятельности, технические навыки (М. Я. Голобородько, А. В. Кулеви и др.); наличие естественнонаучного кругозора, образно-логического мышления (Х. Т. Оманов); химический язык (К. Борецка, М. И. Зорникова, Х. Т. Оманов, Е. Л. Тараканова); химическое мышление и связанные с ним разнообразные мыслительные операции, гибкость мыслительных процессов, особое чутье химических превращений (Л. А. Цветков, Г. М. Чернобельская и др.); способности к химическому эксперименту (В. П. Гаркунов, И. Л. Дрижун, Н. Е. Кузнецова, Л. Г. Федотова, Э. Р. Эстрин и др.).

Мы убеждены, что даже талантливый биолог или химик не всегда может быть хорошим педагогом. Поэтому для будущего учителя биологии и химии необходимо сочетание личностных качеств биолога, химика (предметной составляющей) и педагога (педагогической составляющей).

Для учителя важен особый комплекс личностных качеств, обеспечивающих благоприятные отношения с учащимися и успешность образовательного процесса в целом. К таким качествам относятся, прежде всего, любовь к детям, такт, эмпатия, объективность, эмоциональная уравновешенность, педагогический оптимизм (вера в ученика и его способности), общительность, способность организовать ученический коллектив, сплотить его и др. [9]. Кроме того, у учителя должно быть желание к постоянному личностному и профессиональному росту.

В целом важнейшими профессионально значимыми для учителя биологии и химии личностными качествами, на наш взгляд, являются:

- 1) стремление четко и доступно излагать учебный материал по биологии и химии, раскрывая его практическую значимость;
- 2) способность устанавливать межпредметные связи биологии и химии с целью формирования у учащихся представлений о единой естественнонаучной картине мира;
- 3) умение организовать наблюдение учащихся, выполнение всех видов учебного эксперимента по биологии и химии, а также исследовательской работы на интегративной основе;
- 4) желание вовлечь учащихся в поиск дополнительной информации по химии и биологии, решение познавательных заданий, проведение количественных расчетов;
- 5) стремление к самообразованию, изучению методической литературы и опыта передовых учителей биологии и химии с целью использования в своей работе;
- 6) желание работать с детьми и педагогический оптимизм, основанный на убежденности в силах каждого ребенка и успешности образовательного процесса;
- 7) поиск и использование разнообразных форм, методов и приемов при обучении биологии и химии, возможность педагогической импровизации;

8) стремление к общению с учащимися, родителями и другими учителями при соблюдении педагогического такта;

9) четкая, выразительная и лаконичная речь, простая и доступная для восприятия учащимися (в частности, при использовании химической и биологической терминологии и номенклатуры);

10) ответственность, дисциплинированность, целеустремленность, доброжелательность и справедливость.

Заключение. Интегративный подход к методической подготовке будущего учителя биологии химии заключается в осуществлении содержательно-процессуальной интеграции методик предметного обучения биологии и химии, исключающей дублирование учебного материала и обеспечивающей усиление целостности методической подготовки будущего учителя биологии и химии и ее практико-ориентированной направленности.

Результатом такой подготовки является предметно-интегративная методическая компетентность учителя биологии и химии, которая формируется и развивается на протяжении всего процесса его обучения в университете. В структуре этого понятия выделены три основных компонента: общеметодический (формируется при изучении общих вопросов методики обучения биологии и химии), частнометодический (формируется при рассмотрении частных вопросов указанных предметных методик) и личностный (развивается в процессе подготовки будущего учителя в целом).

Список цитированных источников

1. *Нарушевич, В. Н.* Интегративный подход к методической подготовке будущих учителей биологии и химии / В. Н. Нарушевич, Е. Я. Аршанский // *Вестн. Витеб. дзярж. ун-та.* — 2011. — № 3. — С. 120—124.
2. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 480 с.
3. *Стефанова, Н. Л.* Новый подход к организации самостоятельной работы будущих учителей математики в ходе методической подготовки / Н. Л. Стефанова // *Теоретические и прикладные аспекты математики, информатики и образования : материалы междунар. науч. конф., Архангельск, 16—21 нояб. 2014 г.* / редкол.: И. И. Василишин [и др.] ; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова ; Ин-т мат. и информ. Болгар. акад. наук, Ин-т информатизации образования РАО ; Моск. пед. гос. ун-т. — Архангельск, 2014. — С. 109—114.
4. *Шаталов, М. А.* Профессионально-методическая компетентность учителя — основы ее формирования в вузе / М. А. Шаталов // *Академические чтения.* — СПб. : Издательство СПбГИПСР, 2005. — Вып. 6 : Компетентностный подход в современном образовании. — 192 с.
5. *Мамонтова, Т. С.* Формирование профессионально-методической компетентности будущего учителя математики в педвузе средствами курса «Теория и методика обучения математике» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. С. Мамонтова. — Ишим, 2009. — 233 л.
6. *Нарушевич, В. Н.* Интеграция методической подготовки студентов по биологии и химии: потребности и перспективы / В. Н. Нарушевич // *Педагогическая наука и образование.* — 2020. — № 3. — С. 76—84.
7. *Доманова, Е. Е.* Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителей биологии и химии : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. Е. Доманова. — Пермь, 1999. — 26 с.
8. *Хрусталева, Т. М.* Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Т. М. Хрусталева. — Пермь, 2004. — 40 с.
9. *Мижериков, В. А.* Введение в педагогическую профессию / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 288 с.

Поступила в редакцию 04.02.2022.

УДК 37.042

В. А. Романов¹, доктор педагогических наук, профессор**Н. А. Глузман**², доктор педагогических наук, профессор¹Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого», пр-т Ленина, 125, 300026 Тула, Российская Федерация, +7 (4872) 35 14 88, romanov-tula@mail.ru²Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского», ул. Просмушкиных, 6, 297408 Евпатория, Республика Крым, +7 (36569) 6 27 09, gluzman_n@mail.ru

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ

В статье рассматриваются стилевые особенности учебной деятельности студентов в условиях вынужденного онлайн-обучения в период пандемии COVID-19. Проанализировано понятие «стиль обучения», под которым авторы понимают психофизиологическую систему овладения знаниями и умениями, что в определённой степени характеризует успешность обучающегося как будущего профессионала. По результатам анализа специальной литературы представлена классификация стилей обучения по сферам учебной деятельности (когнитивной, эмоционально-волевой, поведенческой сфер личности). Определено, что недостаточно разработанной остается дифференциация стилей обучения по мотивационным особенностям личности.

Авторы предлагают варианты рекомендаций организации учебного процесса соискателей образования в зависимости от их стилевых особенностей. Универсальной рекомендацией для преподавателей может стать осуществление обратной связи и создание благоприятной образовательной среды.

Ключевые слова: мотивации; стиль обучения; студент; учебная деятельность.

Рис. 1. Табл. 1. Библиогр.: 10 назв.

V. A. Romanov¹, Doctor of Education, Professor**N. A. Gluzman**², Doctor of Education, Professor¹Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University”, 125 Lenin Ave., 300026 Tula, the Russian Federation, +7 (4872) 35 14 88, romanov-tula@mail.ru²Yevpatoria Institute of Social Sciences (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V. I. Vernadsky Crimean Federal University”, 6 Prosmushkinykh Str., 297408 Yevpatoria, the Republic of Crimea, +7 (36569) 6 27 09, gluzman_n@mail.ru

LEARNING ACTIVITY OF STUDENTS IN ONLINE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC: STYLE FEATURES

The article discusses the style features of students' learning activities in the conditions of forced online learning during the COVID-19 pandemic. There has been analyzed the concept of a learning style understood by the authors as a certain psychophysiological system of mastering knowledge and skills, which to a certain extent determines the success of a student as a future professional. Based on the results of the review of the special literature, the theoretical model is presented that systematizes the most widely-known classifications of learning styles according to the spheres of learning activity of the individual (cognitive, emotional-volitional, behavioral spheres of a personality). It is determined that the differentiation of learning styles according to the motivational characteristics of the individual remains insufficiently developed.

The authors offer options for recommendations related to the organization of the educational process depending on students' learning style peculiarities. A universal recommendation for teachers can be a feedback establishment and the creation of a favorable learning environment.

Key words: motivation; learning style; student; learning activity.

Fig. 1. Table. 1. Ref.: 10 titles.

Введение. Под влиянием продолжительной пандемии коронавируса, которая распространилась по всему миру, изменились почти все сферы жизни человека. Не является исключением и сфера образования. Учебные заведения большинства стран вынуждены были перейти на онлайн-обучение. То, что недавно считалось одним из образовательных трендов, стало жизненной необходимостью и «новой реальностью». В целом 2020/2021 учебный год в Российской Федерации проходил в условиях смешанного обучения, что стало вызовом и испытанием для участников образовательного процесса.

Несмотря на то, что в учреждениях высшего образования ещё до пандемии использовались отдельные онлайн-технологии, отечественная система образования оказалась не готова экстренно менять формат обучения. Сейчас она переживает период существенных трансформаций, касающихся методологии обучения, информационного контента и образовательного пространства в целом. Перед современным высшим образованием встают новые задачи, связанные с необходимостью постоянно повышать его качество в целях формирования конкурентоспособного специалиста, умеющего быстро ориентироваться в ситуации, принимать самостоятельные решения, быть ответственным, стремиться к самосовершенствованию и саморазвитию, а также адаптироваться к новым эпидемиологическим условиям.

Реализация данных задач требует организации эффективной дистанционной образовательной среды с использованием новейших информационных технологий обучения, которая основана на индивидуальном подходе и учитывает стилевые и мотивационные особенности учебной деятельности студентов [1; 2]. Дифференциация образовательного процесса в соответствии с особенностями индивидуальной траектории обучения студентов будет способствовать активизации их учебно-познавательной деятельности, что является актуальной проблемой современности [3].

Анализ литературных источников свидетельствует, что в отечественной педагогике и педагогической психологии проблематика стилевых особенностей мотивации к обучению остается на периферии, что и обусловило актуальность и практическую значимость представленного исследования.

Среди индивидуальных особенностей личности, определяющих учебно-познавательную траекторию студента, ряд исследователей выделяют стили обучения [4]. В нашем исследовании под стилем обучения мы понимаем психофизиологическую систему овладения знаниями и умениями, что в определённой степени обеспечивает успешность деятельности студента как будущего профессионала. Данный феномен теоретически и эмпирически изучается в зарубежной психолого-педагогической науке с 70-х годов XX века, однако его исследования имеют противоречивый характер. Так, некоторые психологи и нейробиологи ставят под сомнение научную основу разделения студентов на основе стиля обучения и подчёркивают их мультисенсорность [5]. Несмотря на это, данный феномен продолжают изучать. Сегодня насчитывают около 71 концепции классификаций стилей обучения [6].

Большое их количество обусловливается разнообразием научных подходов. Как известно, учебная деятельность студентов основывается на когнитивной, эмоционально-волевой, поведенческой и мотивационной сферах личности. В результате анализа определённых в литературе стилей обучения нами были систематизированы наиболее известные классификации стилей по сферам учебной деятельности личности (таблица 1). Следует отметить, что предложенное разделение является достаточно условным, поскольку в учебной деятельности все вышеупомянутые сферы плотно переплетаются.

Предложенная классификация стилей учебной деятельности наглядно демонстрирует, что исследуемый феномен рассматривается преимущественно в контексте организации обучения с позиции когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих особенностей соискателей образования. Следует заметить, что недостаточно изученной остается дифференциация стилей обучения, основанная на мотивационных особенностях личности.

Т а б л и ц а 1. — Классификация стилей обучения [7]

Сфера учебной деятельности	Принцип классификации	Варианты стилей
Когнитивная	В зависимости от особенностей восприятия и обработки информации	D. Kolb (1984) описывает уклоняющийся, конвергентный, ассимилятивные и аккомодативный стили обучения. P. Немов (2015) рассматривает полезависимый/полнезависимый, гибкий/ригидный, импульсовый/рефлексивный стили, стиль вербализации/визуализации. P. Фелдер, Б. Соломан (1980) описывают сенсорный/интуитивный, визуальный/вербальный, активный/рефлексивный, последовательный/глобальный стили
Эмоционально-волевая	На основе регуляции учебной деятельности и эмоциональной составляющей образовательного процесса	F. Gregorc (1984) рассматривает модель, которая содержит 4 основных стилия обучения: конкретно-последовательный, абстрактно-последовательный, абстрактно-случайный, конкретно-случайный. P. Honey и A. Mumford (1986) выделяют 4 стилия: активисты, теоретики, прагматики, рефлексоры. H. Олейник (2005) разграничивает автономный, смешанный и зависимый стили
Поведенческая	В зависимости от предпочтений в организации образовательного процесса и учебной среды	N. Herrmann (1995) выделяет 4 стилия обучения: тип А — теоретики; тип В — организаторы; тип С — гуманитарии и тип D — новаторы. Б. Лу Ливер (1995) предложила западный и незападный стили обучения. С. Пустовалов (1999) выделяет 6 стилей: креативно-ответственный, креативно-выборочный, ретроэвристичный, репродуктивно-обобщающий, продуктивно-формальный, интерактивный

Мотивация студентов вынужденного дистанционного обучения в условиях пандемии приобретает особое значение. Самостоятельный характер онлайн-обучения требует от них образования ответственной позиции, которая возможна лишь при условии их высокой сознательной мотивации. Именно мотивация соискателей является ведущим фактором результативности дистанционного обучения [8]. Следует отметить, что традиционные средства поддержания мотивации, которые имеют в своём арсенале преподаватели, в современных условиях зачастую не дают нужных результатов. В связи с этим возникает необходимость поиска и разработки эффективных механизмов развития мотивации студентов к обучению.

Цель исследования заключается в классификации стилей обучения студентов высшей школы в зависимости от их мотивации и определении на этой основе путей активизации учебно-познавательной деятельности.

Методология и методы исследования. Для достижения поставленной цели применён комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы: теоретико-методологический анализ проблемы, систематизация научных литературных данных, их сравнение и обобщение. Эмпирические методы: наблюдение, беседа, анкетирование, психодиагностический метод (методика диагностики мотивации обучения в вузе Т. Ильина, 1974).

В исследовании приняли участие 129 студентов III и IV курсов ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого» и Евпаторийского института социальных наук (филиала) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование».

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно полученным результатам исследования мотивации обучения с помощью методики диагностики мотивации обучения в вузе Т. Ильина, большинство опрошенных студентов в процессе обучения ориентированы преимущественно на получение диплома (41 %). Они мотивированы внешними факторами, формально усваивают знания, ищут различные пути, чтобы сдать экзамены и получить диплом.

Однако 37 % опрошенных указывают на доминирование мотивации «приобретения знаний», что отражается в желании студентов получать знания и свидетельствует о высоком уровне их заинтересованности в самом процессе обучения. Отметим, что 22 % респондентов стремятся к овладению профессионально важными знаниями, умениями для будущей работы, а также развить необходимые черты. Следовательно, данные студенты имеют внутреннюю мотивацию к обучению, что, как известно, естественным образом способствует эффективной результативности учебной деятельности.

Выраженная потребность в познании активизирует студентов, вовлекает их в образовательный процесс и эмоционально их удовлетворяет.

На основе наблюдения, бесед, анализа особенностей индивидуальной траектории обучения студентов, а также данных психодиагностического исследования нами было выделено четыре стиля обучения: основательный, стратегический, поверхностный и аффилированный.

Основательный стиль является наиболее благоприятным, ведь студенты, демонстрирующие его, ориентированы на получение знаний и профессиональный рост. Они стремятся к новой информации; отличаются умениями усваивать сложный и объёмный материал, анализировать, обобщать, формулировать проблемные вопросы, активно взаимодействуют с преподавателем в образовательном процессе. У таких студентов сформирована установка на рост, что способствует развитию их любознательности и позволяет рассматривать неудачи и препятствия как неизбежные шаги на пути к обучению.

Основательный стиль доминирует у соискателей образования, которые внутренне мотивированы на получение новых знаний, непрерывно самосовершенствуются, осознают актуальность и полезность учебного материала, его связь с будущей профессиональной деятельностью.

Стратегический стиль обучения присущ студентам, которые ориентированы на внешние стимулы, а именно на оценку или баллы за выполнение задания. Полученные баллы выступают для них как вознаграждение, подтверждают их интеллектуальный уровень и положение в группе. Таким образом, система контроля и оценки для данной категории студентов становится инструментом создания ситуации успеха, что сопровождается положительными эмоциями и мотивирует на обучение. При стратегическом стиле студенты хорошо учатся, однако не склонны углубляться в нюансы изучаемых дисциплин, их знания ограничиваются тем минимумом, который необходим для сдачи экзамена/зачёта и получения диплома. Они настроены на конкуренцию и возможность показать свои знания.

Поверхностный стиль обучения характеризуется избеганием каких-либо усилий для изучения учебной дисциплины. Студенты с доминированием данного стиля пассивны в образовательном процессе, у них слабо выражены познавательные интересы, которые обусловлены низкой интенсивностью учебной деятельности, недооценкой роли теоретических знаний, большими пробелами в знаниях, недостаточной развитостью волевой сферы (низкий самоконтроль, неорганизованность, эмоциональная нестабильность, высокий уровень тревожности), отсутствием индивидуального, дифференцированного подхода со стороны преподавателей.

Аффилированный стиль связан с желанием студентов быть частью референтной группы, найти в ней своё место, разделять её ценности, убеждения и знания. Соискатели образования с данным стилем стремятся расширить круг своего общения за счёт повышения собственного интеллектуального уровня и новых знакомых. Они лучше усваивают материал, когда он предполагает использование самостоятельного изучения и обсуждения в микро-

группах. Наряду с коммуникативными у них хорошо развиты познавательные мотивы, они стремятся изучать новый материал в целях самореализации и самоутверждения.

Следует отметить, что рассмотренные стили обучения не являются стабильными, поскольку могут меняться под влиянием самого процесса обучения, применения новых методов преподавания, мотивации студентов и иных факторов.

В целях изучения стилевых особенностей учебной деятельности студентов нами была разработана специальная анкета, содержащая 20 вопросов, каждый из которых характеризует особенности одного из вышеназванных стилей обучения. Анализ полученных результатов позволил нам выделить доминирующие стили обучения у опрошенных студентов.

Как свидетельствуют результаты исследования (рисунок 1), у большинства опрошенных студентов (42 %) доминирует стратегический стиль. Они мотивированы преимущественно к получению высоких оценок, хорошо учатся, однако их знания имеют несколько ограниченный характер, их мало интересует предложенная им в рамках дисциплины новая информация, они ориентированы именно на внешний результат в виде определенного количества баллов.

Основательный стиль характерен для 25 % респондентов, что проявляется в чётко спланированной стратегии обучения, осознании непосредственной связи полученных знаний с будущей профессиональной деятельностью и становлением себя как профессионала. Меньше всего в выборке представлен поверхностный стиль обучения, что может свидетельствовать о достаточно активной позиции в обучении опрошенных студентов.

Выделение стилей является попыткой классифицировать индивидуальную учебную траекторию студентов и на этой основе дифференцировать образовательный процесс в условиях вынужденного дистанционного обучения. В процессе индивидуальной работы преподавателю целесообразно выявить стилевые характеристики учебной деятельности студентов и определить в каждом отдельном случае содержание дальнейшего педагогического взаимодействия в целях улучшения качества обучения. Такой индивидуально-личностный подход будет способствовать гармонизации отношений в системе «преподаватель—студент», осознанию учебных мотивов и потребностей соискателей образования, что положительно отразится на планировании их будущей профессиональной деятельности.

В педагогической науке разработан ряд методов повышения мотивации студентов к обучению [9; 10], опираясь на которые, мы рекомендуем использовать дифференцированный подход в зависимости от стилевых особенностей учебной деятельности студентов. Так, при взаимодействии со студентами, относящимися к основательному стилю обучения, целесообразно поддерживать их высокую внутреннюю мотивацию.

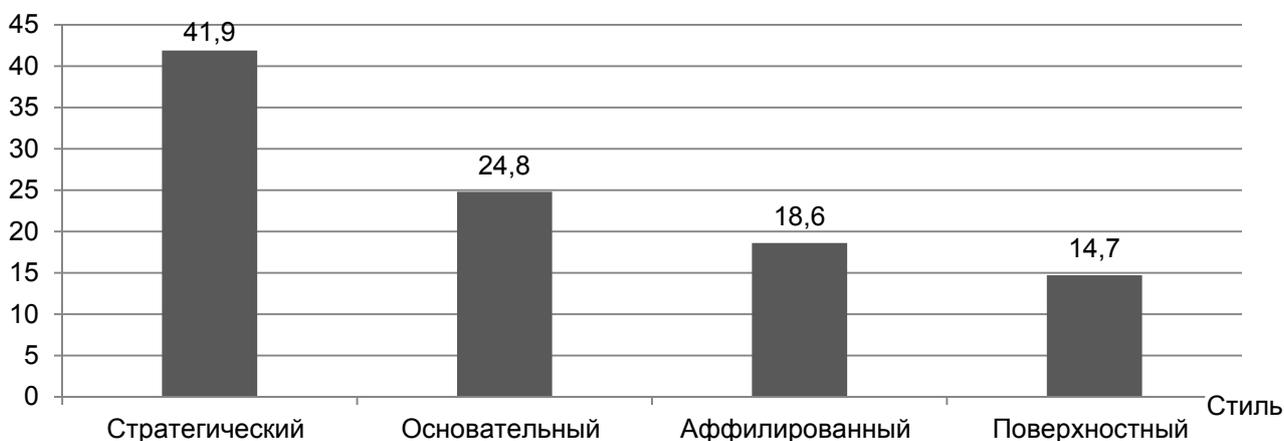


Рисунок 1. — Доминирующие стили учебной деятельности студентов, %

С этой целью предлагается:

- предоставлять новую учебную информацию, имеющую непосредственную связь с их профессиональным становлением;
- вызвать интерес к материалу, используя разнообразные технологии его предъявления (особое значение это приобретает в условиях дистанционного обучения);
- показывать, в каких сферах и каким образом студенты могут использовать полученные знания;
- предлагать дополнительные источники для самостоятельного изучения и стимуляции инициативности слушателей.

Кроме того, для поддержания и усиления мотивации соискателей образования и создания благоприятной атмосферы необходимо, чтобы взаимоотношения в диаде «преподаватель—студент» строились на взаимном уважении и эмоциональной поддержке.

Педагогическое управление студентами со стратегическим стилем должно основываться на создании преподавателем мотивационной учебной среды, направленной на повышение их внутренней учебной мотивации. Для этого необходимо:

- содержание учебного материала строить как систему практико-ориентирующих задач, требующих активных действий со стороны студентов;
- применять широкий спектр методов формирования познавательного интереса студентов, активных и интерактивных методов обучения (дискуссия, «мозговая атака», анализ конкретных ситуаций, инсценировка, метод опережающего обучения и метод кооперативного обучения);
- привлекать к проектной деятельности, которая требует глубокого погружения в учебную дисциплину, развивает продуктивное мышление;
- введение системы рейтинговой оценки студентов и системы публикации успехов;
- осуществлять индивидуализацию аудиторной и самостоятельной работы студентов, оказывать эмоциональную поддержку.

Для студентов со стратегическим стилем обучения важно осмыслить структуру занятия, его чёткий план и осознать ближайшие и конечные цели обучения. Именно поэтому преподавателю целесообразно определять цели занятия, а также проектировать перспективную цель, рассчитанную на весь период изучения дисциплины. Кроме того, необходимо обеспечить понимание и принятие студентами цели как собственной, что имеет значение именно для них, их интеллектуального развития и личностного становления.

Организацию педагогического взаимодействия со студентами с доминированием аффилированного стиля целесообразно строить, основываясь на коммуникативных потребностях. Такая практика кооперативного обучения базируется на работе студентов в парах и малых группах над ролевыми задачами (деловые игры, кейсы, дискуссии). Обучение становится более результативным, когда соискатель образования изучает материал, взаимодействует с другими обучающимися. Оно также обеспечивает взаимопомощь студентов и их имплицитное взаимообучение благодаря разнице в потенциалах знаний, навыков и умений. В качестве рекомендаций при организации обучения с данной категорией студентов предлагается:

- привлекать их к участию в работе научных кружков, научных и научно-практических конференциях, семинарах;
- активно использовать викторины, ролевые игры, симулирующие ситуации из реальной жизни, профессиональные квесты;
- создавать благоприятный психологический микроклимат в коллективе для развития личности.

Студентам с аффилированным стилем уместно предлагать коллективные мероприятия, посвящённые профессионально важным, ключевым фигурам или событиям, привлекать к работе научного общества.

Студенты с доминированием поверхностного стиля меньше всего мотивированы учиться. В целях привлечения их к учебной деятельности целесообразно предоставлять им возможность проявлять инициативу в выборе задач, обеспечивающих свободу самовыражения.

Рекомендуется:

- определять сферу внеучебных интересов студентов и использовать эти знания при организации обучения;
- строить занятия, опираясь на личный опыт студентов, их потребности;
- поддерживать инициативность студентов, их начинания;
- акцентировать внимание на профессиональной направленности учебного материала;
- демонстрировать, каким образом студенты смогут использовать данные знания.

Также важно создавать ситуации успеха, ведь студенты с поверхностным стилем обучения в большинстве своем не уверены в своих силах. Ситуация успеха, которая сопровождается положительными эмоциями, интеллектуальным подъёмом, может стать условием перерастания негативного отношения к обучению в позитивное. Студенты будут стремиться получать удовольствие, что будет способствовать формированию у них устойчивой потребности в обучении.

Универсальной рекомендацией для преподавателей при работе со студентами может стать установление обратной связи и создание позитивной учебной среды.

Заключение. В ходе исследования был проведён теоретический анализ и обзор научной литературы, проанализированы различные подходы к классификации стилей обучения.

Исследование мотивации студентов в условиях онлайн-обучения во время пандемии COVID-19 позволило определить, что у большинства из них превалирует мотивация получения диплома. Это подтверждается изучением стилевых характеристик учебной деятельности студентов — доминирование стратегического стиля обучения. Минимально представлен поверхностный стиль обучения.

Разработаны и предложены рекомендации по организации дифференцированного учебного процесса со студентами с различными стилевыми особенностями (основательный, стратегический, поверхностный и аффилированный стили обучения). Как перспективу исследования предлагается подтвердить эффективность рекомендаций, оценить их влияние на качество обучения в динамике учебно-воспитательного процесса.

Список цитированных источников

1. Корзинова, Е. И. Мотивационные характеристики учебной деятельности студентов / Е. И. Корзинова, А. А. Рывлина, Ю. Ф. Катханова // Преподаватель XXI век. — 2019. — № 4—1. — С. 183—189.
2. Резер, Т. М. Социальные ценности студентов в условиях цифровизации образования и COVID-19 / Т. М. Резер // Интеграция образования. — 2021. — Т. 25, № 2. — С. 226—243.
3. Полупан, К. Л. Особенности построения индивидуальной траектории обучения студентов / К. Л. Полупан // Успехи гуманитар. наук. — 2020. — № 2. — С. 56—59.
4. Willingham, D. The Scientific Status of Learning Styles Theories / D. Willingham, E. Hughes, D. Dobolyi // Teaching of Psychology. — 2015. — № 42. — P. 266—271.
5. Когнитивные стили и персонализация обучения студентов-психологов / С. Н. Сорокоумова [и др.] // Вестн. Минин. ун-та. — 2020. — № 1 (30).
6. Стили обучения и педагогика в обучении после 16 лет: систематический и критический обзор / Ф. Коффилд [и др.]. — Лондон, 2004. — 182 с.
7. Артюхова, В. В. Дослідження стильових особливостей навчальної діяльності студентів в умовах онлайн навчання / В. В. Артюхова, Я. В. Шведова // Наук. зап. Сер. «Психолого-педагогічні науки». — 2021. — № 2. — С. 8—17.
8. Медведева, Н. А. Формирование мотивации студентов к освоению информационных технологий в условиях пандемии / Н. А. Медведева, Л. В. Мусихина // International scientific review. — 2020. — С. 90—93.
9. Глузман, Н. А. Психолого-педагогические аспекты исследования мотивационной сферы студентов в учебном процессе / Н. А. Глузман // Проблемы соврем. пед. образования. — 2019. — № 64-2. — С. 53—57.
10. Романов, В. А. Самообразование выпускника вуза как процесс педагогического сопровождения его профессиональной подготовки / В. А. Романов // Проблемы соврем. пед. образования. — 2019. — № 62-1. — С. 239—242.

Поступила в редакцию 23.11.2021.

УДК 37.016:796

Д. В. РудаяУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (33) 699 91 73, dina_rudaya@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ
ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА «К ОЛИМПИСКИМ ВЕРШИНАМ»
ПО ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ»
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 6—7 ЛЕТ**

В статье рассмотрено содержание факультативного курса «К олимпийским вершинам» для детей 6—7 лет по предмету «Физическая культура и здоровье», а также целесообразность его применения для развития мотивации к занятиям физической культурой и спортом, развития основных двигательных умений и навыков, удовлетворения потребности детей в двигательной активности. Представлены результаты эмпирического исследования, указывающие на формирование основ знаний у детей 6—7 лет по темам модулей курса «Здоровый образ жизни», «Виды спорта», «Принципы Фэйр Плэй». Аргументируется эффективность работы в парах, малыми группами и всем классом при решении заданий рабочей тетради курса, способствующей развитию у обучающихся начальной школы навыков коммуникации в совместной деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники; начальная школа; факультативный курс «К олимпийским вершинам»; физическая культура и здоровье; навыки коммуникации.

Рис. 6. Библиогр.: 6 назв.

D. V. RudayaEducation institution “Baranovichi State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi,
the Republic of Belarus, +375 (33) 699 91 73, dina_rudaya@mail.ru

**PEDAGOGICAL FEASIBILITY OF INTRODUCING THE OPTIONAL COURSE
“TO THE OLYMPIC HEIGHTS” ON THE SUBJECT “PHYSICAL TRAINING
AND HEALTH” IN THE EDUCATIONAL PROCESS
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AGED 6—7**

The article considers the content of the optional course “To the Olympic Heights” for children aged 6—7 on the subject “Physical Training and Health”, as well as the expediency of its application for the development of motivation for physical culture and sports, the development of basic motor skills, meeting the needs of children in motor activity. The results of an empirical study are presented that indicate the formation of the foundations of knowledge in children aged 6—7 on the modules topics of the course “Healthy Lifestyle”, “Kinds of Sports”, “Fair Play Principles”. The effectiveness of work in pairs, small groups and the whole class in solving tasks of the course Workbook, which contributes to the development of communication skills in joint activities among primary school students, is argue.

Key words: primary school students; elementary school; optional course “To the Olympic Heights”; physical training and health; communication skills.

Fig. 6. Ref.: 6 titles.

Введение. Физическая культура, как часть общей культуры, представляет собой совокупность знаний и ценностей, создаваемых и используемых в целях физического и интеллектуального развития человека, совершенствования его двигательной активности, формирования здорового образа жизни и социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития [1]. Физическому воспитанию и развитию детей

государство придает первостепенное значение, сосредоточивая усилия на активизации нравственно-гуманистических основ целеполагания. В качестве основы физического воспитания населения с учетом половозрастных и иных факторов в статье 29 Закона Республики Беларусь «О физической культуре и спорте» от 4 января 2014 года № 125-3 утверждено положение о Государственном физкультурно-оздоровительном комплексе (ГФОК), представляющем собой совокупность программ и нормативов [2; 3]. ГФОК включает в себя три программы (физкультурно-оздоровительная, физкультурных многоборий, мотивации и стимулирования занятий физической культурой и спортом), направленные на развитие физической культуры и спорта, оздоровление и физическое воспитание населения, формирование здорового образа жизни.

Физкультурно-оздоровительная программа комплекса включает шесть ступеней, дифференцированных по различным возрастным группам граждан от 6 до 59 лет и старше. Целью первой ступени — «Олимпийские надежды» — для детей 6—10 лет является формирование начального уровня физической культуры личности. Задачи ступени сосредоточены на формировании интереса к занятиям физической культурой и спортом, развитию основных двигательных умений и навыков, удовлетворении потребности детей в двигательной активности, мотивации к занятиям физической культурой. Для их решения в рамках исследования нами был разработан факультативный курс «К олимпийским вершинам» для младших школьников 6—7 лет, а также методическое сопровождение к нему (учебная программа, рабочая тетрадь для детей 6—7 лет и комплекс спортивных квест-игр).

Модульное построение содержания курса, объединяющего теоретический и практический разделы, позволило распределить материал в виде логически завершенных блоков («Здоровый образ жизни», «Виды спорта», «Принципы Фэйр Плэй»). Формирование основ знаний по темам модулей осуществлялось путем изучения содержания теоретического раздела курса в процессе работы детей над проблемными и творческими заданиями рабочей тетради по рубрикам «Определи», «Выполни», «Обоснуй», «Действуй», «Интервью со спортсменом», «Твое творчество», «Поиграем». Выполнение заданий детьми в парах, малых группах и всем классом способствовало формированию эмоционального стремления к совместной деятельности и развитию навыков коммуникации [4].

Разработка заданий рабочей тетради осуществлялась на основе использования методов проблемного обучения. Это обусловлено необходимостью подачи нового материала через организацию проблемной ситуации, вызывающей у ребенка интеллектуальное затруднение. Кроме того, в рабочей тетради были предусмотрены творческие задания с элементами рисования и раскрашивания. Потребность смены деятельности аргументирована возрастными особенностями развития детей 6—7 лет, для которых свойственны процессы неустойчивого восприятия и ограничения объема внимания [5].

Целью первого модуля являлось создание у младших школьников базовых представлений и на их основе формирование жизненных стереотипов о правилах соблюдения здорового образа жизни. Темы модуля раскрывали вопросы значимости соблюдения личной гигиены, эффективности воздействия сил природы на процесс закаливания, оптимизации двигательной активности для привлечения внимания к проблеме здоровья и его сохранения.

Примером заданий рабочей тетради этого модуля являлось знакомство с правилами личной гигиены человека. Задание «Определи» с опорой на рисунки дети расширяло представление о назначении видов щеток (для гигиены полости рта, одежды, обуви). Особое внимание уделялось активизации мыслительных процессов. Обучающиеся размышляли над такими вопросами: «Для чего нужна каждая щетка? Назови», «Под каким номером находится щетка для гигиены полости рта?». Посредством определения назначения приспособления для

натирания льда по пути движения камня (щетка для керлинга) знакомилась с таким видом спорта, как керлинг.

В содержании заданий рабочей тетради подчеркивалась важность соблюдения режима дня, определяющего нормальный рост и развитие ребенка 6—7 лет. В задании «Обоснуй» дети беседовали по вопросам: «Как мы можем узнать о времени суток, не глядя в окно?», «Выбери рисунок часов, на которых указано время для выполнения утренней зарядки». Это способствовало развитию памяти и мышления, формированию представлений о пользе утренней зарядки. Задание «Действуй» способствовало развитию мыслительной деятельности (сравнение, сопоставление, обобщение, исключение, классификация) на основе классификации спортивных предметов для выполнения утренней зарядки. В задании «Порассуждай» обучающиеся размышляли о пользе активного отдыха в лесу; беседовали о значимости двигательной активности, как одного из элементов здорового образа жизни, и обосновывали ее влияние на интеллектуальное и эмоциональное развитие ребенка.

Работа над заданиями «Действуй» и «Работай с родителями» раскрывала вопросы полезных свойств некоторых продуктов питания для здоровья. Дети с опорой на рисунки выбирали блюда для полдника и рассказывали о них по следующему плану: название, форма, цвет, вкус, как правильно употреблять. Совместная работа обучающихся и их родителей создавала атмосферу доверительных отношений, взаимопонимания, что способствовало усвоению знаний.

Содержание заданий второго модуля способствует формированию основ знаний о видах спорта и спортивном инвентаре. В задании «Действуй» дети называли зимние месяцы и перечисляли спортивные предметы, которые они использовали для зимних развлечений на открытом воздухе. Кроме того, в задании «Работай в паре» они проводили анализ ситуаций, представленных на рисунках, и в процессе обсуждения обосновывали правила безопасного поведения зимой на льду. Работа детей в парах способствовала совершенствованию умений договариваться, распределять обязанности, принимать точку зрения другого человека, отстаивать свое мнение. Элементы парной работы вызывали у обучающихся интерес, содействовали активизации познавательной активности. В процессе активной коммуникации совершенствовались навыки общения.

При помощи задания «Определи» на основе зрительного восприятия и словесного описания расширялись и систематизировались знания о видах спорта и спортивном инвентаре. Задание «Интервью со спортсменом» знакомило с видом спорта, спортивным инвентарем и достижениями олимпийской чемпионки Дарьи Домрачевой. В ходе рассуждения дети высказывали свое мнение о пользе и вреде воды для человека; знакомилась со стилем плавания «баттерфляй» и выполняли творческое задание — рисовали бабочку, которая, по их мнению, напоминала движение пловца этого стиля; составляли по рисункам правила безопасного поведения на воде.

Содержание заданий второго модуля рабочей тетради способствовало знакомству детей с видами спорта, развитию навыка устанавливать простейшие взаимосвязи между видом спорта и спортивным инвентарем, временем года; содействовало развитию умения анализировать и обобщать, активизировать творческое мышление и формировать интерес к физической культуре и спорту, повышать мотивацию к занятиям физическими упражнениями.

Содержание третьего модуля было направлено на формирование представлений о принципах Фэйр Плэй — «Уважение к правилам и решениям судей», «Уважение к сопернику». Актуальность данной тематики детерминирована проблемой развития гуманистической личности ребенка и его морального сознания. В нашем исследовании ориентация на идеи Фэйр Плэй в соревновательно-игровой деятельности спортивной квест-игры обоснована направленностью на честное состязание, осуществляемое по установленным правилам.

В ходе работы над заданиями третьего модуля дети познакомились с правилами этикета, овладевали понятиями «дружба» и «уважение», рассматривали значимость соблюдения правил в соревновательной деятельности и т. д. Примерами заданий стали рассуждения детей в опоре на рисунок по вопросам «Как ты определил, что это спортсмены одной команды? Они дружат?»; беседы о значении и правилах этикета в спорте; обучение приветствию посредством невербальной речи (мимикой и жестами), что способствовало развитию творческого воображения, познавательных способностей, быстроты мышления, сообразительности, находчивости, навыков коммуникации.

Задание «Обоснуй» содействовало формированию представлений о нравственном поведении спортсменов, дети учились обосновывать свои ответы, формировали умения интерпретировать и обобщать информацию. Задание «Твое творчество» позволило разработать эмблему «Мы следуем правилам», раскрыть важность соблюдения правил в спорте и в повседневной жизни, активизировать развитие творческих способностей, фантазии, графических умений. Выполнение заданий третьего модуля обеспечивало формирование у детей первоначальных представлений о нормах поведения в спортивно-соревновательной деятельности.

Методология и методы исследования. Методологическая основа исследования базировалась на положениях личностно ориентированного, системно-деятельностного, аксиологического и культурологического подходов. В качестве общенаучной методологии исследования были использованы фундаментальные социально-философские теории соотношения процессов деятельности и общения (Г. М. Андреева, М. С. Коган, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев, Е. В. Руденский, А. Л. Свенцицкий и др.); психологические концепции роли общения в организации жизнедеятельности личности (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев, Б. Ф. Ломов и др.).

В целях обоснования эффективности внедрения факультативного курса «К олимпийским вершинам» для детей 6—7 лет, обучающихся в 1-м классе начальной школы, был организован педагогический эксперимент на следующих базах исследования: государственные учреждения образования «Средняя школа № 47 г. Минска», «Средняя школа № 18 г. Барановичи» и «Гимназия № 2 г. Барановичи». До его начала обучающиеся были случайно разделены на экспериментальную (далее — ЭГ, $n = 56$) и контрольную (далее — КГ, $n = 56$) группы. Обучающиеся ЭГ решали проблемные и творческие задания рабочей тетради, а исследуемые КГ познакомились с содержанием курса в процессе бесед и рассказов.

Перед началом и после окончания педагогического эксперимента в ЭГ и КГ проводилось анкетирование. Его результаты позволили определить основы знаний по вопросам ведения здорового образа жизни, видов спорта и спортивного инвентаря, осведомленности о принципах Фэйр Плэй. Для определения навыков коммуникации в совместной деятельности была выбрана методика Г. А. Цукерман «Рукавички» [6].

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты ответов детей на вопрос «Выбери группу продуктов, которые ты хочешь регулярно употреблять в пищу» (1-я группа — каша из гречневой крупы, овощи, фрукты; 2-я группа — чипсы, конфеты, сухарики), представлены на рисунке 1. До начала экспериментальной работы исследуемые ЭГ и КГ показали однородность результатов. Дети предпочли в регулярный рацион включать пищу, неблагоприятно влияющую на их здоровье.

После педагогического эксперимента в ЭГ прослеживалась положительная динамика. Превалирующее большинство испытуемых выбрали продукты, оказывающие благоприятное

воздействие на здоровье человека в сравнении с выбором испытуемых КГ, которые отдали предпочтение продуктам 2-й группы.

Результаты ответов на вопрос анкеты «Ты делаешь утреннюю зарядку?» на констатирующем этапе эксперимента представлены на рисунке 2. До педагогического эксперимента преобладающее большинство детей ЭГ и КГ не выполняли утреннюю зарядку. Однако после освоения содержания рабочей тетради факультативного курса в результатах ЭГ прослеживается положительная динамика, в сравнении с исследуемыми КГ. Это свидетельствует об эффективности применения проблемных ситуаций, содержащих в себе противоречие, обеспечивающее проявление у детей познавательного интереса к выполнению упражнений в утренние часы.

Анализ ответов на вопрос анкеты «Выбери спортивные предметы для зимних и летних видов спорта» до начала эксперимента показал низкий уровень основ знаний у детей обеих групп (рисунки 3, 4).

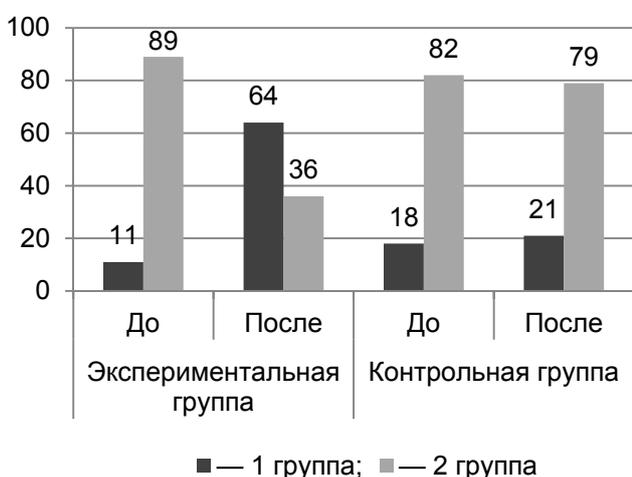


Рисунок 1. — Результаты исследования основ знаний о продуктах, которые полезно употреблять в пищу, %

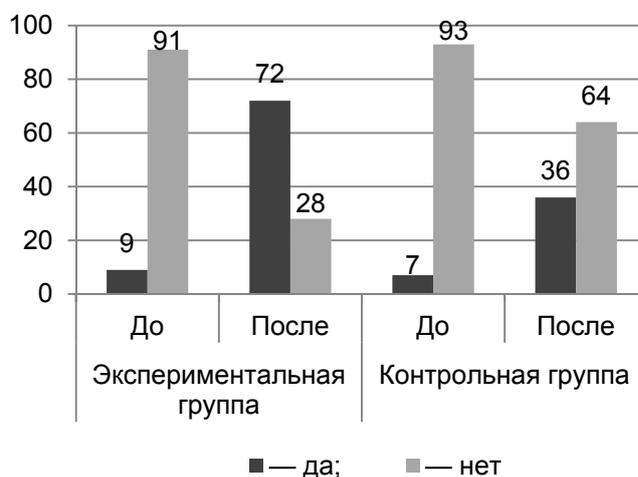


Рисунок 2. — Результаты исследования выполнения младшими школьниками утренней зарядки, %

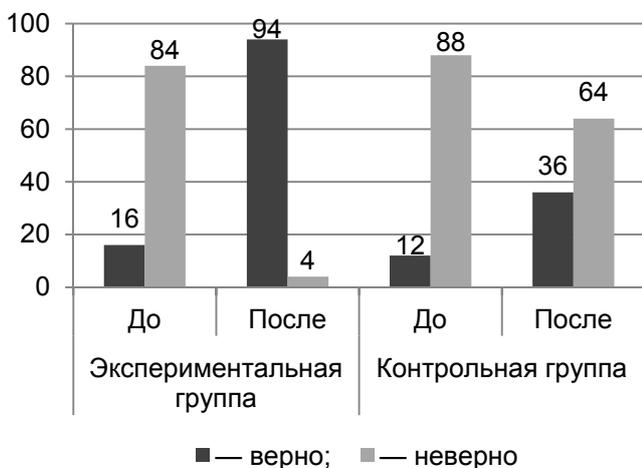


Рисунок 3. — Результаты исследования основ знаний младших школьников о спортивных предметах для зимних видов спорта, %

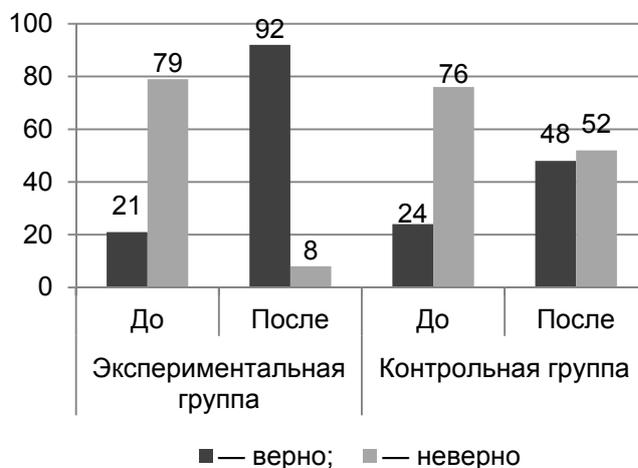


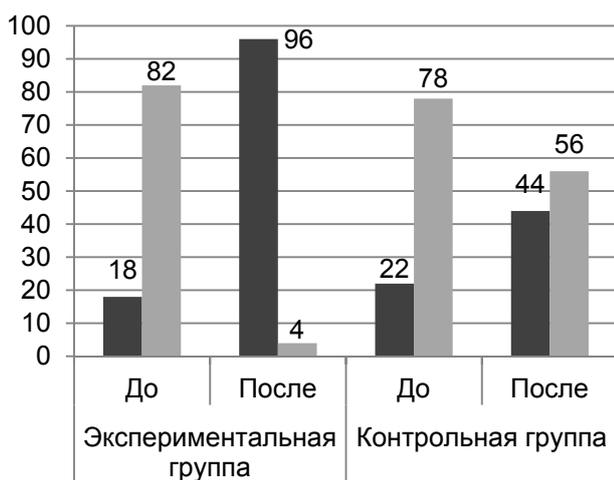
Рисунок 4. — Результаты исследования основ знаний младших школьников о спортивных предметах для летних видов спорта, %

После освоения материала второго модуля факультативного курса испытуемые ЭГ показали более высокий результат, ответив верно на вопрос анкеты (96 и 92 %), в сравнении с результатами КГ (36 и 48 %).

Результаты испытуемых по вопросу «Выбери утверждение, которое, по твоему мнению, верное» показаны на рисунке 5. До начала педагогического эксперимента представления детей обеих групп характеризуются тем, что обязательным результатом соревновательной деятельности должна быть победа над командой соперников. После педагогического эксперимента в ответах испытуемых ЭГ прослеживается ориентация на честное состязание (96 %), в отличие от КГ (44 %). Интеллектуальное затруднение, вызываемое у детей при подаче учебного материала учителем, способствовало активному их участию в поиске знаний о понятиях «честность» и «справедливость» с обоснованием своего выбора.

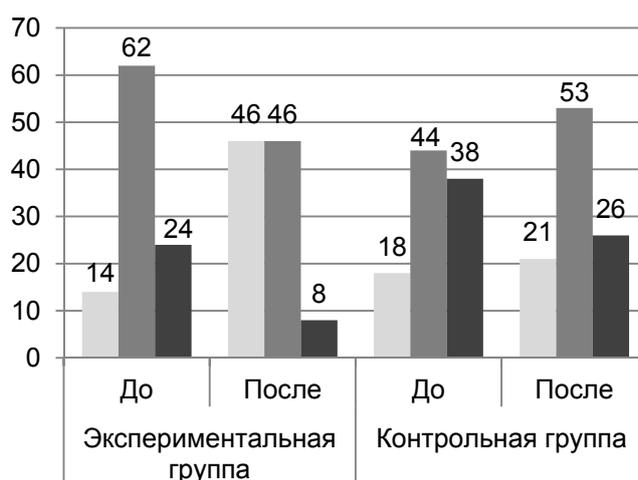
Еще одним важным критерием установления эффективности при реализации факультативного курса «К олимпийским вершинам» является определение уровня развития навыков коммуникации в совместной деятельности. Для этой цели нами была выбрана методика Г. А. Цукерман «Рукавички», в основе которой лежало украшение силуэтов рукавичек придуманным узором для формирования пары.

По результатам проведенной методики на начало педагогического эксперимента у исследуемых обеих групп был выявлен низкий (ЭГ — 24 %, КГ — 38 %) и средний (ЭГ — 62 %, КГ — 44 %) уровни навыков коммуникации в совместной деятельности, а высокий уровень составлял у ЭГ — 14 %, у КГ — 18 % (рисунок 6). Младшие школьники не умели договариваться и приходиться к согласию в процессе совместной работы. В узорах на обеих половинах рукавичек преобладали различия. Они не старались осуществлять взаимный контроль при отступлении от первоначального замысла. После освоения содержания факультативного курса в результатах исследуемых обеих групп прослеживалось увеличение высокого уровня развития навыков коммуникации (ЭГ — 46 %), в сравнении с результатами в КГ (21 %).



- — «Победа должна быть честной!»
- — «Главное — победить любой ценой!»

Рисунок 5. — Результаты исследования представлений младших школьников о результате соревновательной деятельности, %



- — высокий уровень;
- — средний уровень;
- — низкий уровень

Рисунок 6. — Результаты исследования навыков коммуникации, %

Заключение. Проведенное исследование показало, что модульное структурирование содержания факультативного курса «К олимпийским вершинам» и содержательная гибкость учебной программы позволили индивидуализировать самостоятельную работу детей и осуществить контроль знаний и умений после освоения каждого модуля.

Учебная программа курса, включающая в себя три модуля («Здоровый образ жизни», «Виды спорта», «Принципы Фэйр Плэй»), содержала теоретическую и практическую части.

Для теоретической части, представленной рабочей тетрадью, разработка заданий велась на основе использования методов проблемного обучения, что позволило младшим школьникам принять активное участие в поиске информации в сфере физической культуры, проявлять инициативность, творческую самостоятельность и развивать навыки прогнозирования.

В отличие от исследуемых КГ, младшие школьники ЭГ, осваивающие содержание факультативного курса «К олимпийским вершинам» по рабочей тетради, показали положительную динамику в овладении основами знаний по темам модулей, раскрывающим вопросы ведения здорового образа жизни, видов спорта и спортивного инвентаря, принципов Фэйр Плэй. Также у детей ЭГ был определен более высокий уровень развития навыков коммуникации по методике Г. А. Цукерман «Рукавички» в результате выполнения заданий парами, малыми группами и всем классом, в отличие от КГ.

Таким образом, освоение детьми содержания факультативного курса «К олимпийским вершинам», направленного на решение задач первой ступени «Олимпийские надежды» физкультурно-оздоровительной программы Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса является целесообразным, поскольку способствует формированию интереса к занятиям физической культурой и спортом; развитию основных двигательных умений и навыков; мотивации к занятиям физической культурой.

Список цитированных источников

1. Методика преподавания физической культуры : крат. курс лекций / сост. В. Г. Шпак. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2019. — 84 с.
2. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 26 дек. 2018 г., № 125 // Нац. правовой Интернет-портал Респ. Беларусь. — Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/srenee-obr/normativnye-pravovye-dokumenty/postanovleniya/>. — Дата доступа: 10.09.2021.
3. Государственный физкультурно-оздоровительный комплекс Республики Беларусь / М-во спорта и туризма Респ. Беларусь, Респ. учеб.-метод. центр физ. воспитания населения. — Минск : РУМЦ, 2014. — 54 с.
4. Солдатова, Е. С. Изучение сформированности сотрудничества у детей 6—7 лет / Е. С. Солдатова // Дошкольник на современном этапе : материалы студен. науч.-практ. конф. (Тольятти, 3—15 апр. 2017 г.) / сост.: О. В. Дыбина [и др.]. — Тольятти : Гарт, 2017. — С. 172—178.
5. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / А. П. Панфилова. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2013. — 191 с.
6. Цукерман, Г. А. Диагностируем коммуникативные УУД: методика «Рукавички» / Г. А. Цукерман. — Н. Новгород, 2013. — 9 с.

УДК 378

А. Н. Унсович¹, кандидат педагогических наук, доцент**Т. Е. Яценко**², кандидат психологических наук, доцентУчреждение образования «Барановичский государственный университет»,
ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (33) 311 93 62,
¹unsovich1970@mail.ru, ²t.e.yatsenko@mail.ru

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В статье актуализирована проблема непрерывного педагогического образования как стратегического направления развития системы образования в Республике Беларусь. Освещен опыт построения системы непрерывной подготовки педагогических кадров в учреждении образования «Барановичский государственный университет» на разных уровнях: профориентация на педагогические специальности, допрофильное обучение (группы педагогической направленности на III ступени общего среднего образования), высшее образование, дополнительное образование взрослых. Отражены апробированные формы непрерывного педагогического образования, внедряемые посредством академической, научно-исследовательской и волонтерской деятельности, доказавшие свою эффективность. Описаны психологические механизмы формирования приверженности педагогической профессии и стремления постоянно повышать профессиональные умения у обучающихся педагогических классов, студентов педагогических специальностей, педагогов-практиков. Предложены рекомендации по повышению качества непрерывной педагогической подготовки специалистов, как будущих, так и работающих.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование; подготовка педагогических кадров; профориентация на педагогические специальности; допрофильное обучение; высшее образование; дополнительное образование взрослых.

Библиогр.: 2 назв.

A. N. Unsovich¹, Ph. D. in Education, Associate Professor**T. E. Yatsenko**², Ph. D. in Psychology, Associate ProfessorEducation institution "Baranovichi State University", 21 Voykova Str.,
225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (33) 311 93 62,¹unsovich1970@mail.ru, ²t.e.yatsenko@mail.ru

REGIONAL ASPECTS OF CONTINUOUS TRAINING OF TEACHING STAFF

The article deals with the problem of lifelong pedagogical education as a strategic direction of the education system in the Republic of Belarus. The experience of building a system of continuous training of teaching staff at Baranovichi State University on different levels is highlighted: vocational guidance in pedagogical specialties, pre-specialized training (groups of pedagogical direction at the III level of general secondary education), higher education, additional education for adults. The approved forms of lifelong pedagogical education are reflected in the article. These forms are introduced through academic, research and volunteer activities and have proven their effectiveness. The psychological mechanisms of the formation of adherence to the teaching profession and the desire of students of pedagogical classes, students of pedagogical specialties and practicing teachers to constantly improve the professional qualifications are described. Recommendations for improving the quality of continuous pedagogical training of future and working specialists are suggested.

Key words: continuous pedagogical education; training of teaching staff; vocational guidance in pedagogical specialties; pre-specialized training; higher education; additional education for adults.

Ref.: 2 titles.

Введение. Непрерывное педагогическое образование выступало и выступает приоритетным направлением стратегического развития системы образования в Республике Беларусь. В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2015—2020 годы и плане мероприятий по ее реализации непрерывность педагогического образования рассматривалась как фундаментообразующий критерий модернизации и повышения каче-

ства системы образования. В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021—2025 годы отмечается, что в качестве одного из методологических регулятивов развития педагогического образования выступает принцип непрерывности, который предполагает согласование и преемственность целей, содержания, форм и методов на всех этапах педагогической подготовки [1, с. 9].

Непрерывное педагогическое образование предполагает отказ от признания возможности достижения завершенности в личностном и профессиональном развитии человека [2, с. 86]. Иными словами, признается значимость профессионального самосовершенствования человека на протяжении жизни, готовность к личностным изменениям и овладению новыми профессиональными компетенциями.

Республиканский учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования (НПО) объединил всех субъектов, причастных к системе образования, в целях совершенствования системы НПО, повышения престижа профессии педагога и привлечения в педагогику талантливых мотивированных обучающихся.

В системе кластерного развития важную роль играют регионы и региональные кластеры непрерывного педагогического образования. В Барановичском регионе сформировался и функционирует региональный кластер НПО, центральным звеном которого выступает учреждение образования «Барановичский государственный университет» (БарГУ).

БарГУ реализует все уровни непрерывного педагогического образования: профориентация на педагогические специальности, допрофильное обучение (группы педагогической направленности на III ступени общего среднего образования), высшее образование, дополнительное образование взрослых.

Рассмотрим специфику реализации каждого из указанных уровней.

Методология и методы исследования. Методологические основания исследования составил компетентностный подход, теория контекстного обучения, концепция непрерывного образования. Были использованы следующие методы исследования: анализ продуктов деятельности, контент-анализ, типологический анализ. В качестве материалов исследования выступила отчетная документация факультета педагогики и психологии, освещающая опыт реализации непрерывного педагогического образования.

Результаты исследования и их обсуждение. Первый уровень непрерывного образования — профориентация на педагогические специальности, включающая четыре основных направления:

1) информирование о педагогических специальностях, содержании и престиже педагогической профессии, специфике обучения на педагогических специальностях посредством профориентационных онлайн-стримов, открытой группы «ВКонтакте» и аккаунта в «Инстаграм», рекламной продукции и проведения открытых площадок «Педагогическая профессия: призвание, престиж и имидж». Формат открытых площадок — встречи обучающихся с выдающимися учеными-педагогами БарГУ и студентами педагогических специальностей, являющимися призерами конкурсов различных уровней;

2) мероприятия научной направленности, нацеленные на ознакомление с педагогической профессией и педагогическими специальностями через погружение в научно-исследовательскую работу: дискуссионные площадки с участием ученых и практиков, научно-творческие конкурсы и проекты (например, буккроссинг: студентами и обучающимися отобраны книги для детей в возрасте до 6 лет позитивного содержания, активирующие личностный ресурс, волю к борьбе с болезнью и переданы в детскую городскую больницу), олимпиадное движение (научно-практические олимпиады: Республиканская олимпиада по психологии «Мир психологии», региональная олимпиада по социальной педагогике), научно-практические конференции, семинары, Неделя науки на факультете педагогики и психологии «Терри-

тория научных инноваций» (интеллектуальные квесты, игра «Что? Где? Когда», конкурс на лучшую курсовую работу в формате «научный слэм» — неакадемическая форма научной коммуникации, соревнование в виде коротких выступлений студентов с рассказами о своих научных исследованиях в научно-популярной форме, при этом школьники выступают в качестве жюри, оценивая доступность, понятность и практикоориентированность научных разработок студентов для образования);

3) мероприятия академической направленности, прежде всего, на базе государственных учреждений образования (далее — ГУО) — филиалов кафедр университета. Активно практикуется апробация и внедрение студентами собственных методических и научно-практических разработок, выполненных в рамках курсовых и дипломных работ. Основные форматы мероприятий:

- воркшопы — обучающие мероприятия, в которых упор делается на практическую работу обучающихся по преодолению слабых сторон своей личности (качеств, альтернативных требуемым в профессиограмме учителя). Например, некоммуникабельность, конфликтогенность, эмоциональная неустойчивость и пр. В воркшопе вначале идет небольшая теоретическая часть — рассказ студентами о профессионально значимом качестве и его антонимичном качестве, пояснение важности качества и того, как оно проявляется в поведении. Затем следует практическая часть — формирование у обучающихся умения проявлять профессионально желаемое качество;
- тренинги (социально-психологические, предметные тренинги — «Изготовление весенней куклы», тренинг по технике лоскутного шитья, тренинг по теннису и пр.);
- интерактивные игры (обучающиеся в микрогруппах ищут решение сложных педагогических ситуаций в формате ролевой игры);
- педагогические советы, на которых студенты обеспечивают содержательное наполнение мероприятия — разыгрывают кейсы, иллюстрирующие педагогические проблемы во взаимодействии с различными категориями обучающихся и стратегии их разрешения;
- библиотекафе — форма мероприятия, построенного по типу кафе, где в меню вместо блюд подаются книги. В библиомену входят книги, аннотации содержания которых озвучивают студенты и предлагают к обсуждению наиболее интересные фрагменты книг. Библиомену составляется исходя из обсуждаемой психолого-педагогической проблемы. Выбираются книги художественного и научно-популярного формата.

Также проводятся тематические недели кафедр при участии актива студенческой научно-исследовательской лаборатории (СНИЛ) кафедр. Вниманию школьников предлагаются:

– академические практикумы или занятия по предметному профилю. Например, история, биология, обществоведение, трудовое обучение. Однако содержание таких занятий значительно шире, чем предусматривает школьная программа;

– видеолектории (выступления преподавателей БарГУ в дистанционном формате для школьников);

– предметные мастер-классы, в рамках которых студенты демонстрируют школьникам не только технику выполнения, но и показывают, какого высокого уровня владения умением можно достичь, обучаясь на педагогических специальностях. Например, мастер-класс по социальному расследованию для специальности «Социальная педагогика», мастер-класс по искусству убеждения для специальности «Практическая психология», мастер-класс по бодипарту для специальности «Обслуживающий труд и изобразительное искусство»;

– научный калейдоскоп (знакомство с результатами научно-исследовательской работы, выполненной в рамках научно-исследовательских проектов);

4) профориентационная диагностика при участии студенческого профориентационного центра факультета педагогики и психологии включает проведение компьютерной психодиаг-

ностики, проективной психодиагностики (на основе рисуночных тестов), профориентационного консультирования по результатам диагностики.

Второй уровень непрерывного образования — допрофильная подготовка обучающихся (проведение занятий по педагогике и психологии в рамках программы факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию»).

Преподаватели факультета педагогики и психологии проводят занятия в двух группах педагогической направленности — городской и районной: межшкольный факультатив на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Барановичи»; обучающиеся педагогической группы ГУО «Жемчужненская средняя школа Барановичского района».

Хорошо зарекомендовал себя кластерный принцип сопровождения обучающихся в допрофильной профессиональной подготовке (сотрудничество по схеме: «профессорско-преподавательский состав университета — студенты — обучающиеся ГУО»), при котором связующим звеном между профессорско-преподавательским составом, являющимся носителем фундаментальных научных знаний, и обучающимися как потенциальными абитуриентами, обладающими житейскими знаниями, выступают будущие специалисты — студенты. Это позволяет будущим специалистам, с одной стороны, расширять, углублять свои профессиональные знания и совершенствовать свои профессиональные компетенции, осознавать новые грани своей будущей профессиональной деятельности, с другой стороны, содействует осознанному профессиональному выбору педагогической профессии школьниками.

Преимуществом кластерного принципа педагогического сопровождения допрофессиональной подготовки обучающихся выступает возможность катализации формирования устойчивых профессиональных интересов и направленности на педагогическую профессию:

– эффект принадлежности к группе (Г. Тежфел и Дж. Тёрнер), способствующий более быстрому формированию групповой идентификации, т. е. идентификации обучающихся со студентами педагогических специальностей. При этом школьники начинают более высоко оценивать себя и свою группу сверстников, увлеченных совместной творческой квазипедагогической деятельностью;

– эффект синергии (В. М. Бехтерев), проявляющийся в увеличении интеллектуальной энергии у студентов и обучающихся, вовлеченных в совместную научную и творческую деятельность по педагогическому профилю, и в достижении значимых показателей, в переживании высокого эмоционального подъема и собственной успешности, стимулирующих к более позитивной оценке себя как потенциальных абитуриентов педагогических специальностей и будущих педагогов.

Таким образом, кластерный принцип позволяет привлекать на педагогические специальности мотивированных обучающихся, обеспечивает опережающее профессиональное развитие потенциальных студентов, повышает практикоориентированность профессиональной подготовки будущих педагогов, способствует сокращению адаптационного периода у молодых специалистов.

К основным принципам допрофильной подготовки обучающихся, реализуемых в университете, можем отнести:

- создание атмосферы профессионального погружения;
- содействие приобретению успешного квазипрофессионального опыта решения проблемных ситуаций;
- применение формата обучения в рамках мастер-классов («равный обучает равного» — формирование студентами педагогических умений у обучающихся);
- уход от информационного подхода и обращение к контекстно-компетентностному подходу (профпробы для обучающихся, предполагающие выполнение заданий педагогической направленности под руководством студентов. Например, подготовка и проведение профилактического мероприятия для учащихся младших классов; изготовление обучающих мате-

риалов под руководством студентов, например, тактильные книги для детей с особенностями психофизического развития).

Реализуемые форматы мероприятий для обучающихся педагогических групп:

– интерактивная программа «Пробую быть студентом!», включавшая посещение VII Научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы философии и психологии: наука — практике», встречу со студенческим советом факультета и представителями деканата, посещение учебных занятий, республиканской выставки-конкурса современного визуального творчества студентов «Магутнае слова, ты, роднае слова!», тренинга «Инклюзивная культура современного общества»;

– участие в конкурсных программах с элементами профессиональных проб («III Педагогические игры. Мост» на базе Липецкого государственного университета);

– участие в выставках достижений обучающихся педагогических классов;

– участие в кейс-марафонах (кейс-марафон «Лучшее педагогическое решение» в рамках декады студенческой науки на базе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»);

– стендовые конференции («II Стендовая конференция по социальной педагогике» в БарГУ);

– открытые первенства по видам спорта.

Значим вклад БарГУ в профессиональную подготовку педагогических кадров. На сегодня заключены договоры с организациями — заказчиками кадров на подготовку специалистов. Из них 26 % приходится на управления образования Брестской области, 43 % — Минской области, 7 % — Гомельской, 17 % — Гродненской, 5 % — Могилевской области.

Востребованность в выпускниках БарГУ не только в Брестской области, но и Минской, Гродненской областях подтверждается запросами управлений образования и организаций на распределение выпускников, а также собственно распределением (Брестская область — 39 %, Минская — 43 %, Гродненская — 18 %) свидетельствует о признании организациями — заказчиками кадров высокого уровня профессиональной подготовки в БарГУ и конкурентоспособности его выпускников. Так, в 2021 году наибольшее количество запросов поступило из Минской, Брестской и Гродненской областей. В целом отмечается такая же география участников научно-практических мероприятий, проводимых как в очном, так и в дистанционном формате на базе БарГУ.

Число запросов на выпускников БарГУ существенно превышает количество имеющихся молодых специалистов, что демонстрирует потребность в обновлении педагогических кадров и укомплектовании учреждений образования педагогическими кадрами в Брестской и иных областях страны. Таким образом, проблема привлечения абитуриентов на педагогические специальности и увеличения плановых цифр набора на педагогические специальности остается актуальной.

Третий уровень непрерывного образования — профессиональное обучение студентов и магистрантов на педагогических специальностях.

В целях повышения качества подготовки педагогических кадров в университете проводятся мероприятия академической направленности по предметному профилю:

– Неделя педагогического мастерства (проведение практических и лабораторных занятий студентами старших курсов для студентов младших курсов);

– мероприятия профилактической и коррекционно-развивающей направленности по запросам государственных учреждений образования города, учебно-методического кабинета (социально-психологические тренинги; мероприятия к памятным датам; информационно-проблемные лектории по проблематике профилактики буллинг-процессов в образовательной среде, суицидального и виктимного поведения обучающихся, дидактической и социально-психологической адаптации обучающихся, эмоционального выгорания педагогов и пр.);

– конкурс профессионального мастерства, в рамках которого студенты презентуют свое профессиональное портфолио, решают кейсы, участвуют в проблемных деловых играх, со-

здают академический понятийный журнал (каждая страница журнала посвящена определенной педагогической проблеме; студентам предлагается заполнить страницы журнала недостающими понятиями, а также откорректировать приведенные формулировки имеющихся понятий).

Формирование педагогических компетенций у студентов осуществляется также в рамках волонтерской деятельности.

На факультете педагогики и психологии функционируют четыре волонтерских отряда в рамках:

- образовательного волонтерства (при научном проекте «Университет для детей»);
- арт-волонтерства (при научном проекте «Университет для города»: студенты выполняют благотворительные оформительские работы по росписи и декорированию различных объектов в г. Барановичи);
- эвент-волонтерства (студенты являются соорганизаторами различных благотворительных мероприятий);
- социального волонтерства (студенты являются разработчиками, инициаторами и ведущими поздравительных мероприятий в рамках социальных акций для воспитанников и педагогов ГУО «Социально-педагогический центр с детским приютом»).

Осуществляется формирование педагогических компетенций у студентов в рамках научно-исследовательской деятельности. Проводятся научно-практические конференции (проведение студентами мастер-классов для учащихся ГУО и выступление с докладами). Курируется проектная деятельность студентов в четырех студенческих научно-исследовательских лабораториях (разработка психологических журналов; обучающее просветительское видео; коррекционные и развивающие программы; тематический журнал в виде сброшюрованного документа, красочно оформленного, в котором в доступной форме раскрывается психолого-педагогическая проблема — ее научная составляющая, а также прикладная — варианты ее решения и предупреждения). Обеспечивается участие студентов в реализации научных проектов БРФФИ-РФФИ на базе ГУО. В частности, на базе ГУО «Средняя школа № 19 г. Барановичи» в течение двух лет реализовывался проект БРФФИ-РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции».

Четвертый уровень непрерывного образования — дополнительное образование взрослых — включает в себя:

- переподготовку руководящих работников и специалистов с высшим образованием по трем специальностям («Дошкольное образование», «Практическая психология», «Педагогическая деятельность специалистов»);
- мероприятия по формированию педагогических компетенций в рамках Школы современного педагога на факультете педагогики и психологии (выступление профессорско-преподавательского состава факультета с освещением результатов собственных научных исследований с последующим проведением практикума);
- мастер-классы в университете для детей по робототехнике, детскому фитнесу, изобразительному искусству, английскому языку;
- кинодискусии в рамках клуба философского кино CINEMA;
- обучающие онлайн-вебинары (на основе научных разработок профессорско-преподавательского состава). В 2020/2021 учебном году проведено пять практико-ориентированных обучающих вебинаров в дистанционном формате с выдачей сертификатов об обучении, в которых приняли участие более 200 человек. Тематика вебинаров касается консалтингового сопровождения педагогических исследований, социально-психологических компетенций педагогов и родителей в предупреждении дисфункционального взаимодействия с детьми, психолого-педагогического сопровождения обучающихся с соматическими и информационными заболеваниями, клипового мышления обучающихся как феномена информационного общества, нарушения характера и формирования привязанности личности, дисциплинарной идентичности психологии религии;

- обучающие курсы по филологии, компьютерной грамотности и коммуникативному искусству;
- дистанционные лекции выдающихся ученых в рамках международных научно-практических конференций;
- обучающие психологические мастерские, в том числе в дистанционном формате.

Заключение. Весомый вклад в непрерывную подготовку педагогических кадров вносят:

- системный подход к допрофильной педагогической подготовке абитуриентов (проведение не только профориентационных мероприятий в формате информирования о будущей профессии, но и вовлечение в исследовательскую деятельность по изучению сложных, амбивалентных педагогических феноменов, в академические мероприятия на базе университета по предметному профилю будущей профессии как в роли участников, так и соорганизаторов);
 - волонтерская деятельность, формирующая приверженность педагогической профессии и понимание ценности объекта педагогического труда;
 - педагогические пробы (мероприятия педагогической направленности, проводимые студентами для обучающихся младших курсов, учреждений общего среднего образования, и педагогические конкурсы);
 - научно-исследовательская деятельность, построенная по кластерному принципу (реализация научных исследований и проектов студентов в сотрудничестве с обучающимися учреждений образования при наставничестве преподавателя высшей школы);
 - поддержание научных и академических интересов и инициатив студентов посредством формирования интеллектуально-творческих объединений по интересам в университете, нацеленных на углубление профессиональных знаний будущих специалистов, расширение научного и профессионального кругозора;
 - мероприятия в формате профессионального погружения, кейс-программ по коррекции личностного профиля обучающихся в целях достижения их соответствия профессиональной программе современного учителя;
 - вариативность форматов проводимых профессионально ориентированных мероприятий, позволяющих познакомить обучающихся учреждений общего среднего образования и студентов с предметным и социальным контекстом будущей профессиональной деятельности не только на основе расширения знаний, но и на основе квазипрофессиональных проб.
- Основными механизмами повышения эффективности непрерывной подготовки педагогических кадров на уровне профориентации на педагогические специальности могут выступить:
- усиление взаимодействия управлений и отделов по образованию, учебно-методических кабинетов города и района, учреждений общего среднего образования с учреждениями высшего образования в целях разработки дорожной карты по реализации совместных мероприятий (в том числе в онлайн-формате) по привлечению обучающихся на педагогические специальности, в том числе и в сотрудничестве с родительской общественностью;
 - расширение практики открытия педагогических классов на базе региональных университетов в целях осуществления более целенаправленной и мотивированной предпрофессиональной подготовки;
 - обеспечение управлениями и отделами по образованию конкурса на целевые места, разработка системы критериев отбора абитуриентов, претендующих на целевые места (средний балл аттестата, наличие дипломов победителя и пр.).

Список цитированных источников

1. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021—2025 годы : приказ М-ва образования Респ. Беларусь № 366 от 13.05.2021. — Минск, 2021.
2. Сметанина, М. Ю. Значение непрерывного педагогического образования в распространении и развитии новшеств / М. Ю. Сметанина // Изв. Алт. гос. ун-та. — 2015. — № 3-1. — С. 86—89.

Поступила в редакцию 29.11.2021.

УДК 159.9231

***Н. Д. Джига**, доктор психологических наук, профессор
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
223404 Барановичи, Республика Беларусь, 375 (29) 352 71 81, 555osipova@mail.ru

ОБРАЗ-РЕЗУЛЬТАТ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА, ЯВЛЯЮЩЕГОСЯ СОЗИДАТЕЛЕМ, В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

В статье раскрывается сущность феноменов «созидание» и «созидание продуктивного субъекта образования», «управление—соуправление—самоуправление созидательной деятельностью», «акме-созидательное обучение», «субъектность». Обосновывается преимущество созидания по сравнению с формированием и развитием. Приведены основные положения акме-психологической концепции созидания, выступившей методологическим основанием исследования. Описано значение индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования студентов — будущих педагогов-психологов, практикуемых в деятельности членов студенческой научно-исследовательской лаборатории «Созидание как процесс становления личности, индивидуальности и продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности», для становления конструктивного образа будущего психолога-созидателя. Представлены эмпирически установленные представления студентов-психологов о психологе-созидателе, векторы их профессионально-личностного развития. Предложены рекомендации для студентов, позволяющие приблизиться к образу психолога-созидателя в процессе созидательного обучения в высшей школе.

Ключевые слова: созидание; созидательная и самосозидательная деятельность; самореализация будущей созидательной деятельности; созидательная продуктивность; управление—соуправление—самоуправление.

Библиогр.: 7 назв.

N. D. Juha, Doctor of Psychology, Professor
Education institution “Baranovichi State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi,
the Republic of Belarus, 375 (29) 352 71 81, 555osipova@mail.ru

THE IMAGE-RESULT OF A FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGIST, WHO IS A CREATOR, IN THE REPRESENTATIONS OF STUDENTS IN THE SPECIALTY “PRACTICAL PSYCHOLOGY”

The article reveals the essence of the phenomena “creation” and “creation of a productive subject of education”, “management-co-management-self-management of creative activity”, “acme-creative learning”, “subjectivity”. The advantage of creation in comparison with formation and development is substantiated. The main provisions of the acme-psychological concept of creation, which served as the methodological basis for the study, are given. The importance of individual programs of conscious self-regulation of creating a productive subject of education for students — future pedagogical psychologists for the formation of a constructive image of a future psychologist-creator is described. These programs are practiced in the activities of the members of the student research laboratory “Creation as a process of formation of personality, individuality and a productive subject of education in transformative activity”. The empirically established ideas of psychology students about the psychologist-creator, vectors of their professional and personal development are presented. There are offered recommendations for students that allow them to approach the image of a creative psychologist in the process of creative learning in higher education.

Key words: creation; creative and self-creating activity; self-realization of future creative activity; creative productivity; management—co-management—self-management.

Ref.: 7 titles.

© Джига Н. Д., 2022

*Печатается по рецензии Г. В. Лосика, главного научного сотрудника государственного научного учреждения «Объединенный институт проблем информатики НАН Беларуси», доктора психологических наук.

Введение. Созидание, исходя из наших многолетних исследований, — процесс становления продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству модифицированных социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующих продуктивной актуализации природных потенциалов самореализации в создаваемых деятельностных продуктах, ценностных ориентаций, креативности и рефлексивной саморегуляции средствами развития личностных свойств, соответствующих профессиональным требованиям [1]. Продуктивное созидание субъекта образования предполагает актуализацию акмеологических продуктивных акме-образов, акме-целей, акме-мотивов, акме-ролевой и действенной социализации, обеспечивающих созидание продуктивного субъекта образования в нестандартных условиях жизнедеятельности.

Идеи Б. Г. Ананьева по развитию созидательной психолого-педагогической деятельности нашли достойное продолжение в работах А. А. Деркача, Н. Д. Джиги, Н. В. Кузьминой. Созидание, по А. А. Деркачу, — это высший этап субъектного развития [2]. Это взаимодействие субъект-субъектных отношений, отражающее полученный прогнозируемый результат; одна из естественных форм реализации субъектом образования потребности в поиске самоутверждения и признания другими; направленность на достижение социально значимых целей. Созидание характеризуется субъективной новизной.

Методологическая база акмеологии дает возможность раскрытия созидания продуктивного субъекта образования. Исходя из наших исследований, созидание продуктивного субъекта образования требует от создателя профессиональных, коммуникативных и духовных способностей, нестандартного мышления и оперативного интеллекта, владения процессами предвидения или антиципации последствий, которые ведут к воплощению образа-результата в реальные продукты, интеграции дисциплин, дифференциации, актуализации оптимальной самореализации, ценностных ориентаций, креативности и рефлексивной саморегуляции [3; 4—7].

Наше исследование позволяет осуществлять поиск эффективных направлений по обогащению субъектов образования продуктивными моделями образа-результата и акме-стратегиями по обеспечению акме-целевой направленности средствами акме-созидательного обучения в системе управления—соуправления—самоуправления процессами созидания и самосозидания и оценки реальных результатов в сравнении с искомыми.

Методология и методы исследования. Исследование базируется на положениях акме-психологической концепции созидания. Методами исследования выступили: теоретический анализ, анкетирование, контент-анализ. Выборку исследования составили студенты специальности «Практическая психология» заочной формы получения образования, являющиеся членами студенческой научно-исследовательской лаборатории «Созидание как процесс становления личности, индивидуальности и продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности» (СНИЛ). База исследования — учреждение образования «Барановичский государственный университет». Исследование проходило на протяжении двух лет.

У студентов формируются некоторые эталоны социальных явлений. Однако существует степень свободы их реализации, поэтому тот или иной субъект может отступить от сформированного в психике эталона. Отступления от эталона могут случаться как логически, так и по оценочным шкалам, интуитивно, которые образуются у субъекта в его психологическом пространстве. Он способен воображать и рефлексировать те мотивы, которые присущи ему одному.

Исходя из такой трактовки путей разрешения противоречий между изучением будущих педагогов-психологов как субъектов отражения и их созидательной природы возни-

кает потребность изучения имеющегося у них образа-результата себя как будущего психолога-созидателя.

Результаты исследования и их обсуждение. Акме-психологическая концепция созидания включает в себя все содержание психологии как науки об отражении, рассматривает созидание как включающее в себя образ-результат, акме-целевые стратегии воплощения образа-результата в продукт, направленность, антиципацию (предвосхищение), интеграцию, дифференциацию, анализ и решение трудного уровня нестандартных ситуаций, критерии качества продукта, уровень и факторы успеха или неуспеха созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования.

Введение новой психолого-акмеологической концепции созидания продуктивного субъекта образования Н. Д. Джигой в 2014 году [1] объясняется тем, что в образовательных центрах формирование и развитие обращены лишь на будущую актуализацию когнитивных, личностных и социально-психических особенностей субъекта образования, т. е. создание формы, наполненной содержанием.

Формирование—развитие—созидание рассматриваются как процессуальные детерминанты психических (личностных) новообразований в системе социализации индивида. Без-субъектная педагогика, выдержав испытание временем, не выдерживает испытания жизнью. Происходит смена парадигм на созидание. При этом качественно меняется часть функций субъекта: планирование, программирование, прогноз, самоконтроль, рефлексия и некоторые другие, которые переходят от агента трансляции знаний к реципиенту. Последний, таким образом, принимает от транслятора не столько совокупность знаний, сколько тот или иной спектр качеств субъекта познания.

Созидание можно рассматривать как высший этап субъектного развития, когда человек осуществляет главную функцию субъекта — целеполагание. Последнее не на всех своих уровнях носит созидательный характер. Целенаправленная активность может не осознаваться или носить характер бессознательного принятия внешне поставленной цели, либо осуществляться в процессе выбора из некоторого множества и т. д. Наивысший уровень целеполагания достигается в случаях творческого конструирования целей индивидуального характера. Их социальная приемлемость не всегда сопрягается с критериями нравственного порядка. Возможные негативные последствия новой активно достигаемой цели для социального или индивидуального благополучия отдельных людей, что можно обозначить как «парадокс созидания».

Таким образом, созидание накладывает на человека серьезную ответственность социального и личностного характера, обусловленную системой ценностных проявлений, духовности и нравственности в обществе.

Сопоставление подходов формирования, развития и созидания позволяет выявить следующие основные различия.

Формирование обычно преследует одну или несколько фиксированных, отчетливо выраженных и неизменяемых целей, имеющих всеобщий характер, требующих строго соответствия заранее установленной норме; контроль, в случае формирования, преимущественно внешний; предпосылки могут отсутствовать; стиль авторитарный; средства воздействия оценка (отметка), поощрение — наказание; качество сформированной деятельности — репродуктивная.

Развитие по целям многообразно, вариативно, допускает ту или иную степень приближения, связанного с индивидуально типологической спецификой; контроль — внешне проектируемая инициация самоконтроля; предпосылки — зона ближайшего развития; стиль — распределенное сотрудничество; средства воздействия — педагогическая оценка, информирование; качество деятельности — условно продуктивная (открытие уже известного).

Созидание, в отличие от формирования и развития, носит характер «нечеткого» множества целей, варьируемых в процессе движения, полностью индивидуализированного или кооперативно-индивидуализированного и самоконтролируемого; предпосылки обеспечиваются (стимулирование творческих состояний, отношений и свойств личности); стиль — мотивирующий сотрудничество; средства воздействия — социальное продвижение; качество деятельности — продуктивная (создание нового) [4].

Управление—соуправление—самоуправление созидательной деятельностью субъектов образования — это сознательное стремление субъекта созидательной деятельности сохранять и развивать свою уникальность и индивидуальность. Соуправление и самоуправление совершенно необходимы для возникновения созидающего эффекта совместной созидательной деятельности и активности субъектов образования.

Акме-созидательное обучение в системе управления—соуправления—самоуправления — это организация и стимулирование внешней и внутренней активности познавательной деятельности субъектов образования по овладению продуктивной компетентностью. Оно побуждает субъектов образования к самореализации природных потенциалов в создаваемых продуктах, самосовершенствованию и самовыражению в созидании и самосозидании.

В активном акме-созидательном обучении в системе управления—соуправления—самоуправления взаимодействие строится на принципе кооперативности, сущность которого заключается в следующем: «Я выиграю в том случае, если выиграешь ты».

Важнейшее условие созидания продуктивного субъекта образования — индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования студентов — будущих педагогов-психологов, являющихся членами СНИЛ. Индивидуальные программы мотивируют будущих педагогов-психологов к личностно-профессиональному самосовершенствованию, самоконтролю и формированию восприятия учебной созидательной деятельности не как внешней по отношению к ним, а как результата собственной творческой деятельности. Они представляют собой основной вид индивидуального творческого задания для каждого члена СНИЛ как личности и субъекта активности (на основании наших рекомендаций) и включают 11 функциональных звеньев, способствующих созиданию, продуктивной деятельности, овладению мастерством, становлению профессионализма, развития коммуникативных, организаторских и духовных способностей, и обеспечивают осознанность образа-результата будущего педагога-психолога как продуктивного субъекта образования по психологии. Они позволяют активизировать способность субъектов образования СНИЛ к нестандартному мышлению, мотивировать к самосовершенствованию, самоконтролю, включая осознанную цель саморегуляции развития созидательной деятельности, самоорганизацию, самообразование, потребности в самоактуализации, созидательные компетенции, к постоянному анализу решения нестандартных психолого-акмеологических профессиональных и социально значимых жизненных ситуаций; проводить коррекционную работу по развитию фактических личностных свойств (качеств), соответствующих эталонным и будущим профессиональным качествам.

Проектирование и прогнозирование образа-результата будущего созидателя обусловлено антиципацией (предвосхищением) студентами своей будущей созидательной деятельности. Прогноз и цель различаются по своему функциональному назначению: цель определяет будущее поведение, желаемый конечный результат, информация — предвидение, т. е. прогноз (антиципация), а точное и обоснованное предсказание является предпосылкой принятия оптимальных решений, выбора адекватных форм управления—соуправления—самоуправления и развития себя от «я-реальное» к «я-идеальному» и «я-образ-результат» созидателя.

Согласно результатам исследования, установлены представления будущих педагогов-психологов об образе-результате:

1) преобразовательная деятельность по становлению его как профессионально-зрелой личности, индивидуальности и субъекта деятельности с основными ценностями свободы

совести, познания науки, развития, обучения и воспитания средствами управления—соуправления—самоуправления, а также профессиональной направленности, компетенций и компетентности как будущего психолога-профессионала, развитие креативности (созидательности), неординарных способностей создателя продуктивного субъекта образования, способного вести за собою и созидать, творить, преобразовывать других по становлению личности, индивидуальности субъекта деятельности;

2) «я-концепция» психолога, которая характеризовалась бы адекватностью. Глобальное «Я» (личность), которое содержит в себе два аспекта: эмпирический аспект и познаваемый субъективным оценивающим сознанием. «Я» как объект состоит из четырех аспектов: духовное «Я» (личность) содержит материальное «Я», социальное «Я» и телесное «Я», которые образуют для каждого человека уникальный образ и совокупность представлений о себе как личности и взаимодействия с другими людьми и самим собою;

3) психолог-созидатель как мотивированный человек, компетентный и эрудированный специалист, владеющий глубокими знаниями психологии, уверенный в себе и располагающий к себе;

4) такие свойства личности психолога, как креативность, пунктуальность, доброжелательность, уважение к другим людям и их мнению, отзывчивость и чуткость, вежливость и тактичность, стрессоустойчивость, умение входить в ситуацию другого человека, слышать, слушать и выслушивать, помогать людям в решении их проблем, ощущать свою значимость и ценность, уметь постоянно достигать успеха;

5) психолог-созидатель как личность, индивидуальность и субъект преобразовательной деятельности, обладающий глубоким владением компетенциями и компетентностью, знанием психологии, психологического консультирования, новыми образовательными технологиями и инновационными активными методами обучения, методиками преподавания психологии, эмпатией, умением понять состояние клиента, ответственностью, инициативностью, целеустремленностью, пунктуальностью, аккуратностью, уверенностью и интуитивностью, стремлением быть развивающей личностью;

6) нравственность и овладение такими свойствами личности, как доброжелательность, уважительное отношение к людям, чуткость, отзывчивость, альтруистичность, гуманность, интеллигентность и психологическая интуиция. Коммуникативные свойства (тактичность, умение слушать и понять другого человека), личностные свойства (ответственность, организованность, оптимизм, открытость, любознательность, наблюдательность, креативность, гибкость поведения и способность к рефлексии), волевые свойства (настойчивость, терпеливость, самообладание);

7) способность к непрерывному саморазвитию, четкость целей и ценностных ориентаций, контактность, эмоциональная устойчивость, высокая нормативность поведения, дипломатичность, оригинальность, гибкость, способность вести за собою;

8) наличие осознанного смысла в жизни и профессиональной деятельности;

9) продуктивность как признак профессионализма;

10) эмпатия или сопереживание, открытость и готовность ко взаимодействию, самообладание и невозмутимость в любой ситуации, умение контролировать свои чувства и настроение, сохранять спокойствие, конгруэнтность (соразмерность), безоценочное принятие и осознание психологом своих ощущений, переживаний и проблем, интерес к людям, эмоционально-положительное и доброжелательное отношение к окружающим, умение признавать свои ошибки, рефлексия, понятливость мышления;

11) безоценочное отношение к клиенту, умение показать ему его возможности и их использование, помочь раскрыть их потенциал и помочь сориентироваться в сложных жизненных ситуациях. Развитие интуиции, непредвзятости, бескорыстности, целеустремленности, милосердия, здравомыслия и надежности, духовного и нравственного состояния.

Исходя из результатов исследования, можно сформулировать следующие рекомендации для обучающихся по специальности «Практическая психология», следование которым поможет им стать субъектам образования и психологом-созидателем:

1) четко представлять цель созидательного обучения в системе управления—соуправления—самоуправления, созидательной и самосозидательной деятельности и его значение для будущей работы;

2) ясно осознавать свое «я-реальное», «я-идеальное», «я-социальное» и продуктивный «я-образ-результат» будущего педагога-психолога как созидателя-преобразователя;

3) планировать развитие своей будущей карьеры и помогать в этом другим;

4) анализировать собственные слабости, знать свои сильные стороны;

5) достигать высоких результатов в акме-созидательном обучении;

6) внимательно прислушиваться к другим, убеждать себя в личной эффективности и продуктивности;

7) развивать потребность в самореализации природных потенциалов в создаваемых продуктах, осознавать свой потенциал и потенциал других;

8) верить в собственные творческие способности;

9) знать, изучать и адекватно применять приемы мотивации;

10) менять стиль и методы обучения в зависимости от потребностей;

11) изучать общие и индивидуальные закономерности своих психических процессов, осуществлять поиск закономерностей внимания, памяти, нестандартного мышления, оперативного интеллекта, восприятия и развивать их так, как это необходимо для самоорганизации умственного труда;

12) прилагать больше усилий в акме-созидательном обучении, обеспечивающем вершины продуктивности;

13) регулярно и систематически изучать необходимый для профессиональной созидательной деятельности учебный материал;

14) системно подходить к самоанализу своей созидательной деятельности;

15) осуществлять поиск способов максимального вклада своих компетенций для развития созидательной деятельности продуктивного субъекта образования психолога-созидателя;

16) устанавливать четкие критерии для определения успеха;

17) уметь высказать свою оценку и самооценку;

18) использовать возможности развития и саморазвития в процессе обучения;

19) учиться на ошибках;

20) использовать свои способности, талант, реализуя природный потенциал и двигаясь к полному познанию себя, следовать развитию своей истинной природы;

21) искать потребности и возможности превзойти себя, стремиться к созиданию и самосозиданию, которое обеспечивает оптимальные пути саморазвития, постоянное самосовершенствование, раскрытие реальных и потенциальных возможностей самореализации, удовлетворяет потребность субъекта в переходе через себя сегодняшнего («я-реальное») к «я-будущему», «я-профессионалу», «я-психологу-созидателю-преобразователю» и усиливает потребность социума в разработке обоснованной собственной «я-концепции» созидания продуктивного субъекта образования, в готовности к самостоятельному поиску, формулированию и решению предстоящих задач созидательной деятельности в новой профессиональной среде.

Заключение. Суть созидательной деятельности заключается в созидании социально значимых продуктов, свойств и духовной культуры у субъектов образования на уровне индивида, личности, индивидуальности в инновационно-деятельностном преломлении, чтобы увидеть, услышать, предвидеть будущее самосозидание.

Субъектность выступает таким свойством субъекта образования, в котором воплощается способность выстраивать жизнь в соответствии с собственными целями и ценностями.

Под субъектами образования понимаются носители активности, которые позволяют продуктивно выполнять созидательную деятельность и моментно развивать в себе способность к осознанной саморегуляции и созидание себя в этой деятельности.

Субъективность (ее показатели: талант и способности, профессиональная идентичность, степень социальной зрелости, активность, представления о реальном, оптимальном и идеальном образе; ответственность, компетентность, мастерство и умелость) раскрывается через сформированный образ «я-идеальное», «я-профессионал», «я-образ-результат», позитивное самоотношение при ведущей позиции саморуководства и самооценности, адекватной профессиональной самооценке; оптимальность самореализации и целостность многогранного существования субъекта образования через адекватную самооценку личностного потенциала и уровнем притязаний; креативность в процессе саморазвития, творчество в созидательной деятельности; рефлексивная саморегуляция средствами постоянной работы над индивидуальными программами осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта и четкое представление своего образа-результата будущего психолога-созидателя.

Список цитированных источников

1. Джига, Н. Д. Акме-психология продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : Изд-во ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.
2. Деркач, А. А. Субъективные феномены: акмеологический подход : монография / А. А. Деркач. — М. : Изд-во РАГС, 2010. — 240 с.
3. Деркач, А. А. Самореализация — основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 224 с.
4. Джига, Н. Д. Интегративно-рефлексивный подход к развитию и саморазвитию субъекта образования / Н. Д. Джига // Акмеология. — 2011. — № 1. — С. 39—46.
5. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Акме-технология оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на их активность и созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивших им успешное профессиональное развитие будущей созидательной деятельности / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. Д. Джига, Е. Н. Жаринова // Преподаватель XXI века. — 2011. — № 3. — С. 38—39.
6. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидание духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин) : монография / Н. В. Кузьмина. — СПб. : Изд-во Центра стратег. исслед., 2012. — 382 с.
7. Кухарчук, Н. В. Становление профессионализма и мастерства преподавателя / Н. В. Кухарчук // Проблемы акмеологии. — Минск, 2008. — 212 с.

Поступила в редакцию 02.11.2021.

УДК 271.2

А. Г. Иценко, кандидат философских наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 246 27 56, alex_its81@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ РЕЛИГИИ В РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКОМ НАСЛЕДИИ ПРОФЕССОРА П. Я. СВЕТЛОВА

В статье представлена попытка историко-психологического анализа религиозно-философского наследия одного из выдающихся богословов-интеллектуалов конца XIX — начала XX века, профессора Киевского императорского университета святого Владимира Павла Яковлевича Светлова. Автор статьи, опираясь на целый ряд работ упомянутого мыслителя, показывает, что профессор Светлов в своём осмыслении проблем, связанных с психологическим изучением религии, методологически исходил из теистических позиций православной антропологии, что и обусловило специфичность многих его выводов и идей. При этом мыслитель не игнорировал последние достижения в исследуемой им области не только российской, но и зарубежной психологической и психиатрической науки (часто цитируются самые авторитетные немецкие, британские и французские учёные его времени в изучаемой им области). Изучение и переосмысление отдельных идей и положений, имеющих в работах профессора П. Я. Светлова, могут быть интересны не только в контексте изучения исторического наследия российской психологии религии, но отдельные его идеи до сих пор не утратили своей актуальности и могут служить исходными посылками для более глубокого понимания внутреннего мира религиозной личности.

Ключевые слова: профессор Павел Светлов; психология религии; религиоведение; российская психология; история психологии; христианская психология; теология.

Библиогр.: 20 назв.

A. G. Itsenko, Ph. D. in Philosophy, Associate Professor
Education institution “Baranovichi State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi,
the Republic of Belarus, +375 (29) 246 27 56, alex_its81@mail.ru

PSYCHOLOGY OF RELIGION IN THE RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL HERITAGE OF PROFESSOR P. YA. SVETLOV

The article presents an attempt at a historical and psychological analysis of the religious and philosophical heritage of professor of the Kiev Imperial University of St. Vladimir Pavel Svetlov, who was one of the outstanding theologians and intellectuals of the late 19th — early 20th centuries, a representative of the spiritual and academic philosophy. The author of the article, relying on a number of works of the mentioned religious thinker, including articles from the church-public press, and individual treatises and monographs, shows that in his understanding of the problems associated with the psychological study of religion Professor Svetlov methodologically proceeded from the theistic positions of Orthodox anthropology, which determined the specificity of a great number of his conclusions and ideas. At the same time, the thinker did not ignore the latest achievements in the field of research not only Russian, but also foreign psychological and psychiatric science (the most authoritative German, British and French scientists of his time in the field he studied are often cited). The study and rethinking of individual ideas and provisions available in Professor P. Ya. Svetlov's works may be interesting not only in the context of studying the historical heritage of Russian psychology of religion, but it can be assumed that some of his ideas have not lost their relevance and can serve as initial premises for a deeper understanding of the inner world of a religious person.

Key words: Professor Pavel Svetlov; psychology of religion; religious studies; Russian psychology; history of psychology; Christian psychology; theology.

Ref.: 20 titles.

Введение. С 1990-х годов во всех постсоветских странах происходят значительные трансформации в политической, идеологической, социально-экономической и социокультурной сферах. Не прошли эти трансформации и мимо научного пространства, в частности, социально-гуманитарного блока: уходит идеологическое давление, появляются новые отрасли

и дисциплинарные направления, делаются попытки интеграции в мировое научное пространство. Элиминирован так называемый «научный атеизм», а на его смену приходит традиционное для мировой гуманитаристики направление — религиоведение. Религиоведение является комплексной областью знаний, в рамках которой имеют место такие направления, как философия религии, история религии, социология религии, когнитивное религиоведение, в этом ряду занимает достойное место также и психология религии. На Западе психология религии является динамично развивающимся научным направлением, функционируют целые сообщества (“The International Association for the Psychology of Religion” и др.), издаются журналы (“Psychology of Religion and Spirituality” и др.), проводятся конференции.

В русскоязычном исследовательском пространстве, особенно с XIX века, проблемы психологии религии рассматривались с самых различных позиций: философских, психологических, богословских. В одной из последних, посвященных истории развития российской психологии религии работ — «Психология религии в России XIX — начала XXI века» — авторам удалось показать, насколько многогранными были попытки русских учёных исследовать психологические аспекты различных феноменов религиозного опыта [1]. Особенно выделяется дореволюционный период конца XIX — начала XX века и такое его направление, как духовно-академическая религиозно-философская традиция, представленная такими именами, как профессор-протоиерей Ф. Голубинский, А. И. Введенский, протоиерей П. Флоренский, В. С. Серебренников, И. А. Чистович, В. Г. Рождественский, митрополит Антоний (Храповицкий), епископ Михаил (Грибановский) и др., представителями профессорско-преподавательского состава, видными богословами-иерархами, выпускниками Петербургской, Московской, Казанской и Киевской духовных академий.

Одним из таких представителей конца XIX — начала XX века был доктор богословия, профессор Киевского императорского университета святого Владимира протоиерей П. Я. Светлов (1861—1941). П. Я. Светлов, уроженец Рязанской губернии, получил прекрасное на то время духовное образование: закончил Рязанское духовное училище (1882), а потом и Московскую духовную академию (1886), защитил диссертацию, получил степени магистра богословия (1896), а позже и доктора богословия (1902) [2].

Однако следует отметить, что имя указанного мыслителя как психолога религии несколько несправедливо не замечено исследователями. Российский психолог, автор учебников по психологии религии Ю. М. Зенько — пожалуй, единственный из исследователей (если не считать российского психолога А. М. Двойнина, который только упоминает имя Светлова [3, с. 11]), кто отводит протоиерею Светлову целую страницу в работе, пишет о нём как об оригинальном теологе и психологе религии, указывая конкретные его работы. И действительно, в части неординарности подходов П. Я. Светлова трудно не согласиться с автором, об этом свидетельствует неоднозначность оценки его идей и трудов в интеллектуальном духовно-академическом пространстве. Чего стоит только дискуссия мыслителя с московским профессором П. П. Соколовым (в будущем экстраординарным профессором кафедры психологии Московской духовной академии) по проблеме сравнительной психологии и зоопсихологии, разгоревшаяся по поводу одной из работ П. Я. Светлова [4; 5]. При этом Ю. М. Зенько не счел необходимым проанализировать хоть одну из указанных им работ. Даже в вышеупомянутой коллективной монографии по российской психологии религии XIX — начала XXI веков, при всей фундаментальности подхода её авторов, имя профессора Светлова, к сожалению, даже не упоминается [1].

Методология и методы исследования. Источниковой базой исследования выступили изданные в разное время работы профессора П. Я. Светлова (статьи, монографии, лекционные курсы), неизданные материалы из его архива в Российском государственном архиве литературы и искусства, публикации современников мыслителя, так или иначе касающиеся исследуемой проблематики.

В силу исследовательской специфики работы в методологической основе лежит историко-философский подход, опирающийся на классические общенаучные принципы историзма и объективности. Герменевтический метод способствовал более чёткому пониманию конкретных смысловых сегментов идей в исследуемом корпусе текстов профессора Светлова, а историко-генетический и критико-аналитический подходы задействованы с целью проследить континуитет идей на разных этапах житнетворчества мыслителя, а также источники идейных влияний на формирование и мировоззренческой, и философско-психологической позиций П. Я. Светлова касательно проблем в области психологии религии.

Результаты исследования и их обсуждение. Профессор П. Я. Светлов — автор многочисленных работ, посвященных самым различным социокультурным проблемам: философско-религиозным, социально-философским, философско-образовательным, собственно богословским (экклесиологическим, догматическим, каноническим), а также религиозно-психологическим.

Огромное количество работ этого талантливого мыслителя издано было еще при жизни и вызывало огромный интерес у современников, но имеются и неизданные рукописи. На данный момент архив профессора Светлова находится в Российском государственном архиве литературы и искусства (г. Москва) [6]. В частности, среди неопубликованных работ, так или иначе касающихся различных аспектов проблемного поля психологии религии, отметим следующие: «Воображение и его роль в познавательной деятельности» (24 с.), «Страх смерти и борьба с ним» (1924, 46 с.), «Старческий возраст. К христианской апологии старости» (1925, 17 с.), «Дополнения для 2-го издания книги “Пророческие и вещие сны”» по 1-му изд., Киев, 1892 г. (1925, 74 с.) [7].

Небезынтересными в данном тематическом направлении представляются следующие исследования профессора: «Мистицизм конца XIX века и его отношение к христианской религии и философии» (1897) [8], «Пророческие и вещие сны. Апологетическое исследование в области библейской психологии» (1892) [9], «Человек и животное в психическом отношении» (1892) [10], «Излечения психическим влиянием и чудесные исцеления: библейско-апологетический очерк» (1896) [11], «Гигиена веры, или о способах сохранения, развития и укрепления веры» (1911) [12], «Жизнь во Христе, или Внутренний христианский опыт, как главное основание христианской уверенности» (1911) [13], «Верное лекарство от самоубийства (По поводу брош. проф. И. А. Сикорского “Психологическая борьба с самоубийством в юные годы”» (1913) [14]. Небезынтересной в данном контексте является также работа «О самоубийстве», написанная по конкретному случаю суицида студента [15]. Профессор отмечает, что при всем том, что «отдельные случаи самоубийств бесконечно разнообразны», всё же в основе суицидальных настроений лежат патологические трансформации в области ценностно-смысловых установок. Происходит утрата «совести» и «веры» (для Светлова — религиозной веры, которая привносит трансцендентное начало, обеспечивающее компенсаторную функцию), как важнейших элементов мировоззренческой системы личности, что влечет за собой деструктивные сдвиги в смысложизненных ориентациях личности, привносит «пессимистические и мрачные воззрения на жизнь» [15, с. 338—339].

Есть также отдельные блоки интересующей нас тематики и в других работах мыслителя. Например, в работе «Курс апологетического богословия» есть отдельный параграф, касающийся осмысления познавательных аспектов психики, — «О необходимости согласия правильного познания христианства с психологическими законами познания вообще» [16, с. 17—23]. Контент-анализ данной работы показывает, что отсылкой к психологии и отдельным её теоретическим положениям на разных уровнях усеяна вся книга.

Следует указать на некоторые моменты методологического характера, которые необходимо учитывать, анализируя религиозно-философские воззрения П. Я. Светлова в целом и психологические в частности. Во-первых, мыслитель является представителем христиан-

ского теизма, следовательно, его концептуальная позиция вписана в доктринальный дискурс, прежде всего, восточнохристианской религиозной традиции (в данном случае его психологические воззрения опираются на православную антропологию). Во-вторых, П. Я. Светлов был ярким представителем тех религиозных интеллектуалов, которые придерживались модернистских позиций в теологии, следовательно, высоко ценил западную учёность и учитывал научные данные европейских учёных в своих религиозно-философских концептуальных построениях. Кстати, за свои модернистские воззрения он был часто критикуем со стороны консервативно настроенных интеллектуальных кругов Русской православной церкви, например, магистра богословия архиепископа Серафима (Соболева) [17]. Критикует Светлова и профессор Г. В. Флоровский, как ни странно, с одной стороны, за «психологическое влияние протестантизма и уход от патристики», с другой стороны, обвиняет его в чрезмерном эмпиризме, дистанцировании от метафизических начал и в том же психологизме [18, с. 554—555].

Современный российский исследователь А. М. Двойнин, рассматривая этапы развития психологии религии в России и полагая критерием периодизации её развития особенности отношения науки к религии, справедливо отмечает: «Примерно с XIX в. ... вплоть до начала 1920-х гг. религия наукой воспринималась как внутренний опыт, особое возвышенное «чувство» в человеческой душе, внутреннее устремление к Божественному и расценивалось как имманентное свойство человека» [19, с. 15]. Этот период (1860-е — начало 1920-х годов) исследователь называет «этапом психологизации религии» и указывает, что в его концептуальном континууме представлены как «светское», так и «религиозно ориентированное» направление. Духовно-академическая традиция психологии религии характеризуется «апологетической направленностью, сочетанием богословского и психологического подходов при анализе религиозных явлений» [19, с. 16—17]. Тезис хоть и обобщённый (собственно, автор и указывает, что «корректно датировать начало формирования этого отношения достаточно проблематично, поэтому данная оценка нуждается в уточнении» [19, с. 15]), но, если иметь в виду позицию профессора Светлова с некоторыми поправками, именно указанный методологический локус его исследовательского взгляда можно принять за исходный.

Прежде всего в рамках нашей темы заслуживает внимания фундаментальная работа профессора П. Я. Светлова «Мистицизм конца XIX века и его отношение к христианской религии и философии», где автор рассматривает такие феномены, как телепатия, вещие сны, гипноз, психологические практики в оккультизме и т. д. Ю. М. Зенько, характеризуя данную работу, отметил: «Используя богатый исторический и научный материал, автор (профессор Светлов — А. И.) приходит к выводу: современный ему западный мистицизм и оккультизм в отличие от древнеязыческого имеет ярко выраженный психологический характер..., т. е. направлен непосредственно на воздействие на душу человеческую (для ее замутнения и порабощения). Ничто не ново под луной, и ровно через сто лет повторяется в точности такая же ситуация, только у нас в России». Ю. М. Зенько приходит к выводу, что «эта работа Светлова будет сейчас особенно актуальна» [20, с. 118—119].

В этой работе П. Я. Светлов ссылается на таких западных учёных, как Э. Герней, Э. Вебер, В. Вундт, Г. Гельмгольц, М. Дессуар, Ф. Майерс, Ф. Подмор, Т. Рибо, Г. Т. Фехнер, Ж.-М. Шарко, Г. Шмидкунц, А. Форель (и это далеко не полный список), работая с источниками на немецком, французском, латинском языках; российских — профессоров А. Н. Гилярова, А. А. Козлова, П. Я. Розенбаха (особенно часто ссылается на его работу о Ж.-М. Шарко), что свидетельствует об основательности проработки автором материала и глубокой погружённости исследователя в тему [8].

Мыслитель исходит из того, что мистицизм есть продолжение духовных исканий европейской мысли, «психологической подкладкой» которого является «опустелая душа европейца», а сам феномен определяется как «заключительный результат в сложной эволюции

метафизического материализма» [8, с. 5—7]. Протоиерей Светлов указывает, что современный ему мистицизм, в отличие от древнего («метафизического» или «религиозного»), принимает черты «психологического мистицизма», а отдельные его составляющие оцениваются мыслителем достаточно жёстко, например, гипноз идентифицируется как «новая антихристианская сила» [8, с. 25]. Показательно, что профессор Светлов ставит в вину «экспериментальной психологии» и таким её представителям, как Г.-Т. Фехнер, Э. Вебер, Г. Гельмгольц, чрезмерное увлечение гипнотизмом, при этом с ярко выраженным «„окультическим” оттенком» (даже употребляет конструкцию «научный оккультизм»), чем психология подрывает свою научность. Свои интуиции теолог подтверждает такими же опасениями В. Вундта («Гипнотизм и внушение»), который сетует, что психологические общества Германии и Франции «уделяют слишком много внимания таинственному в психической области», а серьёзные европейские журналы публикуют «сообщения как об опытах с гипнотизмом, так и о телепатии, животном магнетизме и т. п.» [8, с. 9].

Окультизм древнего мистицизма сменился современным «психологическим мистицизмом», в основе которого — «материалистическое просвещение». По мнению Светлова, *Zeitgeist*, диктующий западной интеллектуальной элите вкусы к «таинственному», пытается облечь его в наукообразные формы. Это «таинственное» уже «не есть предмет праздного любопытства и пища фантазии, а новая область фактов, которые он вводит в круг научного исследования на одних правах с другими фактами» [8, с. 11]. Показательно, что П. Я. Светлов, опираясь на В. С. Соловьева (профессор так часто пересекается с идеями Соловьева, что складывается впечатление об определяющем влиянии последнего), полагает, что эмпирический путь к пониманию духовного мира человека, и даже «высшим тайнам природы», более примитивен по сравнению с религиозно-философским, потому как «доступен всем и каждому» [8, с. 12—14].

Цитируя доктора П. Я. Розенбаха и В. Вундта, защищающих «официальную науку» и осуждающих мистицизм и оккультизм как «патологические направления современной науки», профессор Светлов при этом отмечает и недостатки современной ему «точной науки» с её «замкнутостью в тесном круге явлений чувственно-материальных» и «боязнью сверхъестественного, сверхчувственного». Таким образом, мыслитель пишет о двух крайних «фракциях» в научном мире: с одной стороны, «точная наука», отрицающая душу и духовный мир в целом, редуцирующая «таинственные явления» к простым явлениям, с другой стороны, «наука, не чуждающаяся „окультизма”», провозгласившая гипнотизм объяснительной теорией всех религиозных феноменов, мало того, «весь секрет этого объяснения заключается в сведении всего... незаурядного в истории и жизни на область психопатологического, ненормально-психических явлений или „психозов”» [8, с. 19—21].

Достаточно неординарно с позиций официального академического богословия звучит позиция П. Я. Светлова относительно так называемой «окультической» литературы. Признавая ненужность таковой для уже утвердившегося в своих религиозных воззрениях личности, мыслитель отмечает, что «богослов-апологет найдет в окультической литературе богатые материалы». Они могут быть фундаментом для более глубокого «научно-психологического освещения и подтверждения» многих религиозно-мировоззренческих позиций: «понятие о душе, как самостоятельной духовной и бессмертной сущности, учение о религии, как взаимодействии и взаимообщении Духа божественного и духа человеческого, догмат о единстве Церкви небесной и земной или учение о взаимном общении живых и умерших» [8, с. 16].

Также П. Я. Светлов даёт сравнительный анализ с пространной исторической ретроспективой православного (которое он сближает с протестантским: позиция Шеллинга, его ученика Шуберта) и римо-католического понимания мистицизма, отмечая, что «относясь отрицательно к самому гипнотизму, католическая Церковь не запрещает богословам изучения его; напротив, всячески поощряет их к тому, в лице своих представителей, епископов и других духо-

вных лиц, подавая им пример усердного научно-христианского изучения предмета» [8, с. 31]. Так, на примере изучения религиозных экстатических состояний и феноменов стигматизации в практике римо-католицизма учёными А. О. Льебо, Р. фон Крафт-Эбинга, Ж.-М. Шарко профессор Светлов отмечает, что явления эти вполне могут быть объяснены пусть и неординарным, но всё же естественным ходом вещей — «внушением», хоть это и «ставит католическую церковь и богословие в крайне неловкое положение». Та же ситуация и с экзорцизмом, понимаемым в католичестве как некое духовное «ремесло», с чем, например, православная традиция, по мнению мыслителя, не может согласиться в корне, потому как «ремесло» тяготеет к магизму, не оставляя места свободе трансцендентного Абсолюта и Бога-Личности [8, с. 35—37]. Скрупулёзный разбор мыслителем модели различных католических теологов и учёных (аббата П. Моро, И. Мерика и др.), пытающихся примирить научные и богословские позиции в области объяснения различных состояний религиозных мистиков, приводит Светлова к мысли, что они не совсем состоятельны и так или иначе сводятся к нарушению принципа объективности, которую они приносят в жертву заранее принятой априорной религиозной истине.

Подводя итог анализа религиозных состояний и феноменов религиозной жизни посредством гипнотизма, профессор П. Светлов отмечает: «Явления гипнотические в своей сущности и действительных причинах остаются необъясненными, вполне загадочными; обилие же теории или гипотез, представляемых для их объяснения, говорить лишь о трудности последнего». При этом учёные-психологи разделились на несколько направлений по критерию «принадлежат ли рассматриваемые явления к категории нормальных или же патологических»: «физиологическое» (школа Шарко) — полагает гипнотизм расстройством; «психологическое» — «доказывает нормальный характер гипнотизма» (П. Я. Светлов еще упоминает позицию «флюидическую», но не объясняет её) [8, с. 80—81].

Заключение. Проанализировав некоторые идеи профессора-протоиерея П. Я. Светлова, касающиеся исследуемой проблематики, следует признать, что он, как яркий представитель духовно-академической философской мысли в России конца XIX — начала XX века, принимал активную попытку осмыслить феномен религиозности не только с позиций внутриконфессионального дискурса православной теологии. Наряду с этим профессор Светлов максимально старался учитывать последние достижения в области психологической науки как внутрироссийских, так и зарубежных её представителей, что говорит о его высокой эрудиции и фундаментальности подхода к рассматриваемой проблеме. Необходимо отметить, что труды и отдельные идеи мыслителя были актуальны и востребованы в среде современников-интеллектуалов, о чём свидетельствуют те дискуссии, которые имели место вокруг его публикаций. Всё это говорит о том, что высказываемые протоиереем Светловым идеи имели высокую степень оригинальности, хоть часто не вписывались в рамки общепринятой в то время в духовно-академических религиозно-философских кругах официальной теологической точки зрения.

Всё вышеизложенное дает право утверждать, что, несмотря на достаточно апологетически однозначные концептуальные установки, которым следовал мыслитель в своей творческой биографии в силу теистически направленной мировоззренческой позиции, труды профессора П. Я. Светлова внесли определённый вклад в историю российской психологии религии.

Формат обзорной статьи не позволяет подробно остановиться на характеристике каждой из указанных работ, проследить все идейные линии мыслителя, поэтому есть целесообразность продолжить анализ идей профессора П. Я. Светлова в области психологии религии.

Вторая часть статьи будет опубликована в следующем номере.

Список цитированных источников

1. Психология религии в России XIX — начала XXI века / К. М. Антонов [и др.] ; ред.-сост. К. М. Антонов. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2019. — 534 с.
2. *Светлов, П. Я.* Краткая биографическая справка [Электронный ресурс] / П. Я. Светлов // Богослов.RU. Научный богословских портал. — Режим доступа: <https://bogoslov.ru/person/38572>. — Дата доступа: 15.02.2021.
3. *Двойнин, А. М.* Психология религии в современном мире (вместо предисловия) / А. М. Двойнин, Т. В. Малевич // Современная западная психология религии : хрестоматия / под ред. К. М. Антонова, К. А. Колкуновой. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2017. — С. 7—28.
4. *Соколов, П. П.* К вопросу о психологическом отношении человека и животных [Рец. на:] Светлов П. Я., свящ. Человек и животное в психическом отношении / Отд. отт. из журн. «Вера и разум». Харьков, 1892 / П. П. Соколов // Богосл. вестн. — 1893. — Т. 1. — № 3. — С. 597—611.
5. *Светлов, П. Я.* Образчик плохой услуги «Православной апологетике и чистой науке» в ст. П. Соколова: «К вопросу о психологическом отношении человека и животных». Критич. заметка по поводу брош. свящ. П. Светлова: «Человек и животное в психологическом отношении». Харьков, 1892 г. (Богосл. вестн. 1893 г. кн. 3) : (Ответ авт.) / П. Я. Светлов. — Киев : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1893. — 35 с.
6. Архив Светлова Павла Яковлевича (1861—1941/45) // РГАЛИ. — Ф. 3131.
7. Список неопубликованных трудов проф.-прот. П. Я. Светлова // РГАЛИ. — Ф. 3131. Оп. 1. Ед. хр. 20. Л. 143—145.
8. *Светлов, П. Я.* Мистицизм конца XIX века и его отношение к христианской религии и философии / П. Я. Светлов. — 2-е изд. — СПб. : Изд. И. Л. Тузова, 1897. — 166 с.
9. *Светлов, П. Я.* Пророческие и вещие сны. Апологетическое исследование в области библейской психологии / П. Я. Светлов. — Киев : Тип. Г. Т. Корчак-Новинского, 1892. — 214 с.
10. *Светлов, П. Я.* Человек и животное в психическом отношении / П. Я. Светлов // Вера и разум. — 1892. — Т. II, ч. II. — С. 371—398.
11. *Светлов, П. Я.* Излечения психическим влиянием и чудесные исцеления : библио-апологет. очерк / П. Я. Светлов // Христ. чтение. — 1896. — № 5—6. — С. 753—604.
12. *Светлов, П. Я.* Гигиена веры, или о способах сохранения, развития и укрепления веры / П. Я. Светлов. — СПб. : Тип. Алекс.-Нев. о-ва трезвости, 1911. — 24 с.
13. *Светлов, П. Я.* Жизнь во Христе, или внутренний христианский опыт, как главное основание христианской уверенности / П. Я. Светлов. — СПб. : Тип. Алекс.-Нев. о-ва трезвости, 1911. — 23 с.
14. *Светлов, П. Я.* Верное лекарство от самоубийства (По поводу брош. проф. И. А. Сикорского «Психологическая борьба с самоубийством в юные годы»). — Киев : Тип. Ун-та св. Владимира Акц. о-ва печ. и изд. дела Н. Т. Корчак-Новицкого, 1913. — 7 с.
15. *Светлов, П. Я.* О самоубийстве / П. Я. Светлов // Христ. чтение. — 1897. — № 2. — С. 337—345.
16. *Светлов, П. Я.* Курс апологетического богословия / П. Я. Светлов. — 3 изд. — Киев : Тип. С. В. Кульженко, 1910. — 383 с.
17. *Серафим (Н. Б. Соболев), архиепископ.* Искажение Православной Истины в русской богословской мысли / архиепископ Серафим (Н. Б. Соболев). — София [б. и.], 1943. — 346 с.
18. *Флоровский, Г. В.* Пути русского богословия / Г. В. Флоровский ; отв. ред. О. Платонов. — М. : Ин-т рус. цивилизации, 2009. — 848 с.
19. *Двойнин, А. М.* Психология религии в России: на пути к самоопределению / А. М. Двойнин // Культур.-ист. психология. — 2019. — Т. 15, № 3. — С. 13—21.
20. *Зенько, Ю. М.* Психология религии / Ю. М. Зенько. — 3-е изд., испр. и доп. — СПб. : Центр христ. психологии и антропологии, 2018. — 693 с.

Поступила в редакцию 15.12.2021.

УДК 316.6

Е. А. Клещёва, кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Парковая, 62,
225320 Барановичи, +375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СЕМЕЙНОЙ ИЕРАРХИИ: АВТОРСКАЯ ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА

В статье представлена авторская проективная рисуночная методика «Мой дом — семейное пространство», позволяющая исследовать семейную иерархию как один из ключевых параметров семейной системы. Семья подчиняется определённой иерархии как некоторому изначальному порядку. Структура семьи, специфика взаимодействия членов семьи во многом определяются семейной иерархией. Нарушение правил изначального порядка приводит к инверсии семейной иерархии. Существуют в психодиагностической практике методики для изучения структуры семьи, но не отдельных существенных параметров семейной системы, например, семейной иерархии. Семейная иерархия как параметр семейной системы является классификационным основанием для семьи детоцентрического типа, однако нет адекватного способа изучения иерархии, отсутствует диагностический инструментарий. Проективная методика теоретически и методологически обоснована, имеет стимульный материал, указана процедура проведения и инструкция для испытуемых, четкие критерии для интерпретации эмпирических результатов. Методика прошла эмпирическую апробацию и может применяться для исследования иерархии в семье.

Ключевые слова: психологическая диагностика; структура семьи; семейная иерархия; проективная методика.
Библиогр.: 14 назв.

E. A. Klescheva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor
Education institution “Baranovichi State University”, 62 Parkovaya Str., 225320 Baranovichi,
the Republic of Belarus, +375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF THE FAMILY HIERARCHY: THE AUTHOR'S PROJECTIVE TECHNIQUE

The article presents the author's projective drawing technique “My house is a family space”, which allows to study the family hierarchy as one of the key parameters of the family system. The family obeys a certain hierarchy as a certain primordial order. The structure of the family, the specifics of the family members interaction are largely determined by the family hierarchy. Violations of the rules of the original order lead to an inversion of the family hierarchy. There are methods in psychodiagnostic practice which are used for studying the structure of the family, but not individual essential parameters of the family system, for example, the family hierarchy. The family hierarchy as a parameter of the family system is the classification basis for a family of a child-centered type; however, there is no adequate way to study the hierarchy, there are no diagnostic tools. The projective technique is theoretically and methodologically justified, contains the incentive material, the conducting procedure and the instructions for the test subjects are indicated, clear criteria for interpreting empirical results are highlighted. The technique has been empirically tested and can be used as a valid one for the study of the hierarchy in the family.

Key words: psychological diagnostics; family structure; family hierarchy; projective methodology.
Ref.: 14 titles.

Введение. Семейная иерархия — один из существенных параметров семейной системы. Семейная иерархия базируется на хронологической последовательности вхождения членов семьи в систему. В семье с традиционной иерархией самый высокий статус в семье — у родителей, а статус детей соответствует порядку их рождения. Любая семья подчиняется определённой иерархии как некоторому изначальному порядку. Структура семьи, специфика

взаимодействия членов семьи во многом определяются семейной иерархией. Нарушение правил изначального порядка приводит к инверсии семейной иерархии, когда член семьи более низкого ранга меняет свою психологическую позицию на позицию более высокого ранга в иерархии [1]. Такие изменения семейной иерархии возможны как по объективным, так и субъективным причинам. Примером семьи с инверсией иерархии является детоцентрическая семья. Детоцентрическая семья — это семья с инверсией семейной иерархией, в которой ребёнок является абсолютной ценностью, его воспитание становится центральным делом жизни его родителей, причём речь идет об индивидуальном выборе семьи приоритета роли родителя перед иными социальными ролями взрослого человека (супруга, профессионала, руководителя и т. д.). Традиционно классификационным основанием для семьи детоцентрического типа (по С. И. Голоду) становится лидерская позиция члена семьи, в данном случае ребёнка, что определяет и название семей данного типа. Ребёнок является членом семьи с преимущественной позицией в семейной системе [2].

Однако обнаружены некоторые противоречия. Существуют в психодиагностической практике методики для изучения структуры семьи, но не отдельных существенных параметров семейной системы, например, семейной иерархии. Семейная иерархия, как параметр семейной системы, является классификационным основанием для семьи детоцентрического типа, однако нет адекватного способа изучения иерархии, отсутствует диагностический инструментарий.

Методология и методы исследования. Методология исследования:

- 1) структурная теория семьи С. Минухина, трактующая один из параметров семейной структуры — иерархию, как характеристику отношений доминирования/подчинения в семье;
- 2) концепции семейной системы Б. Хеллингера, в которой отмечается важность соблюдения закона иерархии и порядка в семье для сохранения психического здоровья личности;
- 3) теория любви Э. Фромма, в которой описывается материнская любовь как безусловная к беспомощному, требующему особого внимания ребёнку в противоположность отцовской любви.

Результаты исследования и их обсуждение. В психологической практике определено есть опыт изучения структуры семьи. Для этого применяется ряд диагностических процедур, включающих как опросный, так и проективный метод. Описываемые ниже методики не предназначены исключительно для анализа структуры семьи, однако среди всех изучаемых с их помощью характеристик семейной системы структура семьи занимает одно из ведущих показателей для исследования.

Так, например, наиболее известный стандартизированный опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» Д. Х. Олсона, Дж. Портнера и И. Леви в адапционном варианте Э. Г. Эйдмиллера, И. В. Никольской, И. В. Добрякова [3] используется для определения типа структуры семьи и уровня удовлетворённости семейной жизнью на основании характера семейной сплоченности и семейной адаптации. Опросник «Семейные роли» А. В. Черникова [4] используется для описания ролевой структуры семьи на основе определения роли-обязанности и роли-взаимодействия, статусов членов семьи в семейной структуре и их влияния на принятие семейных решений.

Ряд проективных методик также предназначен для определения структуры семьи. Тест «Семейная социограмма» Э. Г. Эйдмиллера, О. В. Черемисина [3], являясь проективной рисуночной методикой, позволяет изучить положение члена семьи в системе межличностных отношений и характер коммуникаций в ней. Проективные рисуночные методики «Рисунок семьи» [5—7] и «Кинетический рисунок семьи» [8], являясь полифункциональными, позволяют в полном объёме оценить состав семьи, положение членов семьи в семейной структуре и их авторитетность, наличие коалиций, наличие или отсутствие границ внутри семьи и т. д.

Системный семейный тест Геринга [4; 9], являясь не таким популярным в диагностике семьи, как в психотерапевтической практике, имеет широкие диагностические возможности для определения сплоченности, иерархии в семейной системе, гибкости этих параметров, а также границ семьи. Методика измерения психологической дистанции Е. И. Медведской (модифицированный вариант Т. А. Заеко) [10] представляет собой вариант проективной методики, позволяющей определить степень близости (отдаленности) субъекта по отношению к членам большой семьи на основании измерения длины психологической дистанции и выявления вида взаимоотношений между испытуемым и членами большой семьи.

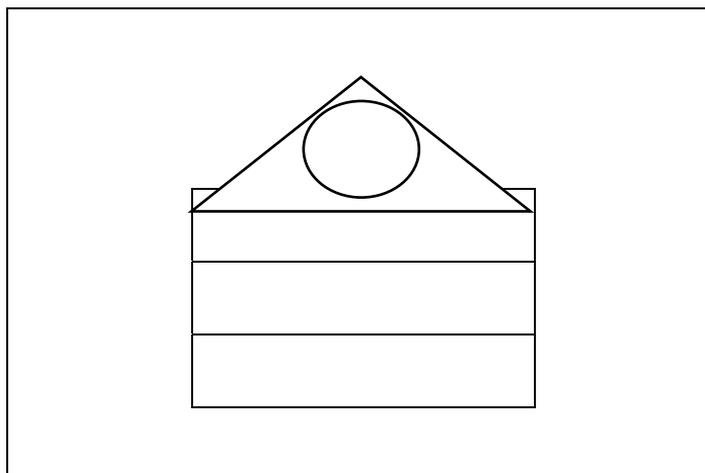
Однако все эти методики не дают возможности определить иерархию семьи, поэтому предлагаем разработанную нами (Е. А. Клещёва) проективную рисуночную методику «Мой дом — семейное пространство». Именно проективная методика наиболее адекватна для исследования семейной иерархии как одного из параметров семейной системы. Из-за взаимодействия испытуемого с объективно нейтральным неструктурированным материалом и проекции на него собственных мыслей и переживаний исследователь получает наиболее достоверные эмпирические данные об иерархии в семье, избежав социально одобряемых ответов испытуемого.

Теоретическое основание методики «Мой дом — семейное пространство». В структурной теории семьи С. Минухина [11] иерархия семейной структуры включает в себя такие аспекты семейных отношений: авторитетность, доминирование, степень влияния одного члена семьи на других, власть принимать решения. Теорией описывается семья, которая состоит из относительно независимых супружеского, родительского и сиблингового холонов, обладающих относительной функциональной независимостью и имеющих разные цели. Качество отношений определяется наличием границ между холонами и иерархией членов семьи в семейной системе. Семья может считаться традиционной, когда родительский холон наделён авторитетом, властью, правом принимать ответственные решения. Диффузные либо жесткие границы, отсутствие иерархии усиливают напряжение между подсистемами, которое нарушает отношения между членами семьи. На наш взгляд, в семьях детоцентрического типа однозначно размыты границы супружеского и родительского холонов, когда ребёнок претендует на роль равноправного участника супружеских отношений, отсутствует чёткое распределение власти и ответственности между взрослыми и детьми, наблюдается инверсия семейной иерархии.

В концепции семейной системы Б. Хеллингера [12] отмечается, что соблюдение закона иерархии и порядка в семье возможно при соблюдении правила приоритета, которое буквально читается так: «Тот, кто пришел в систему раньше, имеет преимущество перед тем, кто пришел позже». Следуя этому правилу, нарушения в отношениях между людьми, которые принадлежат разным поколениям рода, приводят к значительным дисфункциям в семейной системе, изменению семейной структуры от традиционной до детоцентрической.

В теории любви Э. Фромма [13] материнская любовь определяется безусловным принятием ребёнка, не зависящим от временных, возрастных и иных условий, а опирается на устойчивый, целостный, безоценочный образ ребёнка. Безусловная материнская любовь обеспечивает ребёнку базовое чувство безопасности, однако излишне снисходительная, попустительская или властная, контролирующая, гиперопекающая мать фиксирует ребёнка на ранней привязанности к ней. Это способствует развитию у ребёнка зависимых отношений с матерью, беспомощности, склонности подвергаться влиянию, потребности в заботе и не способствует формированию дисциплинированности, независимости и ответственности за собственную жизнь.

Стимульный материал: двухсторонняя карточка для каждого члена семьи индивидуально (рисунок 1). На тыльной стороне карточки следует фиксировать фактическую информацию об испытуемом и его семье: пол испытуемого, возраст, семейную роль (мать, отец, старший ребёнок, младший ребёнок), а также вид семьи (полная/неполная, однодетная/малодетная/многодетная).



**Рисунок 1. — Лицевая сторона карточки методики
«Мой дом — семейное пространство»**

Процедура проведения. Каждому члену семьи раздаётся по одной карточке с просьбой заполнить её в соответствии с инструкцией. Следует обратить внимание на то, что карточки каждый член семьи заполняет самостоятельно по своему усмотрению, т. е. в соответствии со своими представлениями о реальной ситуации в семье.

Инструкция. «Уважаемый друг, размести себя и членов своей семьи на чердаке и этажах дома. На чердак “заселяется” тот член семьи, чьи желания, просьбы, нужды, требования, потребности являются наиболее важными для членов семьи и удовлетворяются в первую очередь. Сверху вниз “заселяются” остальные члены семьи по степени важности и необходимости удовлетворения их потребностей. Один член семьи “заселяется” на свой собственный “этаж”».

Интерпретация результатов. Опираясь на теоретические основания методики, при интерпретации результатов необходимо брать во внимание следующее.

Семьёй с традиционной семейной иерархией следует считать ту, в которой большинство членов семьи, участвующих в исследовании, определяют приоритетную позицию на бланке методики одному из родителей, а именно «заселяют на чердак дома». Семьёй с инверсионной семейной иерархией следует считать ту, в которой приоритетная позиция на бланке методики определена ребёнку.

Наличие инверсии семейной иерархии подтверждается бланками, в которых приоритетное место ребёнку определяет только мать, мать и сам ребёнок, а также большинство или все члены семьи. Если приоритетное место в семейной иерархии определяет ребёнку только отец или для себя его определяет только ребёнок, то в этих случаях инверсия семейной иерархии не фиксируется. Представление ребёнка о значимости собственной роли в семье может быть субъективным и ошибочным из-за особенностей возраста, из-за желания быть значимым членом семьи и т. д. Отцы же обычно действуют согласованно с матерями в сфере детско-родительского взаимодействия и семейного воспитания [14]. Именно поэтому нарушения в структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи зависят от матери, в том числе из-за безусловности её любви к ребёнку.

При интерпретации результатов исследования следует учитывать полноту состава семьи (полная/неполная), количество детей в ней (однородная/малолетняя/многодетная), порядок рождения и пол ребёнка, стаж семейной жизни супругов и их возраст. Все указанные факторы влияют на характер семейной иерархии.

Апробация методики, эмпирические результаты. В апробации проективной методики принимали участие 80 семей с детьми в возрасте от 10 до 21 года. Выборка состояла из 43 полных и 27 неполных семей, из них 55 малолетних и 25 однопородных семей. Из общей выборки семей выявлено 30 % семей с традиционной семейной иерархией и 70 % — с инверсионной семейной иерархией. Все семьи с традиционной семейной иерархией являются полными и малолетними с несущественной (до 5 лет) возрастной разницей между детьми. Семьи с инверсионной семейной иерархией могут быть как полными, так и неполными, как однопородными, так и малолетними. В данной выборке семьи по параметрам полноты состава и количеству детей представлены в относительно равном соотношении. Существенным является то, что на вершине инверсионной семейной иерархии малолетней семьи находится младший ребёнок, возрастная разница между детьми составляет 8 лет и более. Младший ребёнок рождается в таких семьях у 30-летних родителей и родителей более старшего возраста.

Заключение. Семейная иерархия является тем параметром семейной системы, который требует особого и детального изучения. Представленная авторская проективная рисуночная методика «Мой дом — семейное пространство» теоретически и методологически обоснована, имеет стимульный материал, указана процедура проведения и инструкция для испытуемых, критерии для интерпретации эмпирических результатов. Методика прошла достаточную эмпирическую апробацию. Данная методика проста в использовании, информативна, предоставляет большой объём фактического эмпирического материала о семейной иерархии.

Список цитированных источников

1. Хеллингс, Б. Порядок любви: как жизнь и любовь удаются вместе / Б. Хеллингс. — М. : Ин-т консультирования и систем. решений, 2011. — 352 с.
2. Клещёва, Е. А. Теоретическая модель детоцентрической семьи / Е. А. Клещёва // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Я. Купалы. Сер. 3 : Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2021. — Т. 11, № 3. — С. 144—153.
3. Эйдмиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдмиллер И. В. Добряков, И. В. Никольская. — СПб. : 2003. — 352 с.
4. Черников, А. В. Системная семейная терапия: интегративная модель диагностики / А. В. Черников. — М., 2001. — 208 с.
5. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты : иллюстрир. рук. / А. Л. Венгер. — М. : Владос, 2003. — 160 с.
6. Дилео, Дж. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Дж. Дилео. — М. : Апрель Пресс : Эксмо-Пресс, 2001. — 272 с.
7. Маховер, К. Проективный рисунок человека / К. Маховер ; пер. с англ. — М. : Смысл, 2014. — 157 с.
8. Бернс, Р. С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Р. С. Бернс, С. Х. Кауфман. — М. : Смысл, 2006. — 146 с.
9. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие / А. Г. Лидерс. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2008. — 431 с.
10. Медведская, Е. И. Мы глазами детей: экспресс-диагностика личностных особенностей младших школьников : пособие для практ. психологов, педагогов, соц. работников / Е. И. Медведская. — Минск : Бест-принт, 1997. — 31 с.
11. Минухин, С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман. — М. : Класс, 1998. — 304 с.
12. Хеллингс, Б. Порядки любви: разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий / Б. Хеллингс. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 400 с.
13. Фромм, Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм ; пер. Л. А. Чернышёвой. — М. : Педагогика, 1990. — 160 с.
14. 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. / Беларус. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2020. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

Поступила в редакцию 23.11.2021.

УДК 159.9

Е. И. Комкова, кандидат психологических наук, доцентУчреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 634 11 29, lena-komkova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ

В статье описаны векторы исследования различными учеными развития самосознания личности в дошкольном возрасте. Представлены результаты исследования когнитивно-личностного развития старших дошкольников. Доказано, что формирование социальной идентичности напрямую зависит от представлений о себе (свойства личности, качеств и возможности). Данные о своих возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности, а это непосредственно связано с уровнем познавательной сферы ребенка. Социальная идентичность дошкольника моделируется в связи с представлениями ребенка об отношениях к нему других людей, социальным статусом и когнитивной сферой личности. Проанализирована связь между уровнями самооценки, мотивацией к обучению в школе, общей осведомленностью и развитием познавательных процессов.

Ключевые слова: познавательные процессы; самооценка; «я-образ»; мотивационная готовность к обучению в школе; социометрия; общая осведомленность.

Табл. 3. Библиогр.: 7 назв.

E. I. Komkova, Ph. D. in Psychology, Associate ProfessorEducational institution "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", 18 Sovetskaya Str.,
220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 324 11 29, lena-komkova@yandex.ru

FEATURES OF SELF-AWARENESS OF OLDER PRESCHOOLERS WITH DIFFERENT LEVELS OF COGNITIVE DEVELOPMENT

The article describes the vectors of research by various scientists of the development of personality self-awareness in preschool age. The results of the study of cognitive and personal development of older preschoolers are presented. It has been proven that the formation of social identity directly depends on ideas about oneself (personality traits, qualities and capabilities). Data on their capabilities are accumulated gradually due to the experience of various activities, and this is directly related to the level of the child's cognitive sphere. The social identity of a preschooler is modeled in connection with the child's ideas about the attitude of other people towards him, social status and the cognitive sphere of the personality. The connection between the levels of self-esteem, motivation to study at school, general awareness and the development of cognitive processes was analyzed.

Key words: cognitive processes; self-esteem; self-image; motivational readiness to study at school; sociometry; general awareness.

Table 3. Ref.: 7 titles.

Введение. В связи с изменяющейся социальной ситуацией развития детей в психолого-педагогической литературе все чаще обсуждается вопрос о содержании «образа Я» и представлениях современных детей о будущем. Проведенный ряд исследований развития самосознания детей позволяет констатировать изменения в формировании представлений детей о себе.

В дошкольном возрасте ребенок уже способен осознавать и обобщать свои переживания, у него формируется внутренняя социальная позиция, самооценка отражает реальные результаты деятельности. Развитие самосознания идет в двух направлениях. Первое направление — ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем, что способствует порождению новых типов мотивов поведения. Второе направление — развитие аффективной сферы и произвольности. Это порождает действенность мотивов, устойчивость поведения и их определенную независимость от изменений внешних обстоятельств [1].

В старшем дошкольном возрасте ребенок овладевает социальным пространством человеческих отношений через общение со взрослыми и сверстниками. Благодаря этому появляется одно из важнейших достижений этого возраста — осознание своего социального «Я», формирование внутренней социальной позиции, представлений о себе.

В своем исследовании М. М. Кончаловская доказала, что у современных дошкольников между отдельными параметрами личностной идентичности и ее полнотой, дифференцированностью и адекватностью, сочетающейся с более высокой степенью осознанности себя и стремлением строить более широкие планы на будущее, существует достаточно тесная и устойчивая взаимосвязь. Низкий уровень осознанности и дифференцированности представления о себе приводит к заниженной самооценке и неуверенности в своем будущем, к сужению временной перспективы, что нарушает целостность и гармоничность личности [2].

В. В. Зеньковский доказывал существование трех идентичных фаз развития самосознания в совокупности со становлением социального сознания. В проектной фазе, по В. В. Зеньковскому, ребенок осознает внешний облик людей, происходит формирование первичных «проектных самохарактеристик», которые автор определяет как «проектное самосознание» ребенка. В субъектной фазе ребенок «открывает самого себя для себя», т. е. осознает свой внутренний мир. В эйективной фазе происходит открытие внутренней жизни в других людях [3].

Социальная среда ребенка определяет мотивацию проектных самохарактеристик. На их основе формируется определенное социальное отношение в самых разных ситуациях, что и является установкой. Базу для проектной самохарактеристики создает система установок, которая в дальнейшем преобразуется в социальное самосознание. Двуполярность социального самосознания образуют проектное и субъективное самосознание [3].

А. Л. Венгер установил, что ситуация и действия, происходящие с ребенком в дошкольном возрасте, тесно связаны с образом его «Я». В возрасте 7 лет происходит разделение «я-реального» и «я-идеального» [4].

В. С. Мухина рассматривает изучение самосознания ребенка через выделенные ею структурные звенья самосознания. По ее мнению, структура самосознания состоит из различных этапов идентификации: идентификации тела, имени собственного, самооценки, притязания на признание, половой идентификации, положения себя в психологическом времени и осознании себя в социальном пространстве личности [5].

В. С. Мухина считает, что дошкольнику важно овладеть оценкой других людей, что позволит ему правильно оценить самого себя. Постепенно осуществляется дифференциация оценки поступков и качеств персонажей от отношения к ним.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составила когнитивистская парадигма идентичности, или «я-концепция». Идентичность формулируется как когнитивная система, регулирующая поведение личности в тех или иных конкретных условиях. Данная теоретическая концепция является базой теории социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера [6; 7].

Согласно когнитивистской парадигме, базис «я-концепции» опирается на два основания: личностная идентичность и социальная идентичность. Личностная идентичность выражается в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт субъекта, социальная идентичность определяется через принадлежность к какой-либо социальной общности, осознание человеком его места в социуме.

В указанной теоретической концепции идентичность состоит из трех ключевых компонентов: когнитивный, подразумевающий осознание принадлежности субъекта к группе; ценностный, означающий способность к положительной или отрицательной оценке этого факта; эмоциональный, подразумевающий возможность переживания факта принадлежности и его оценки (любовь или ненависть).

Исследование проводилось на базе детских садов г. Минска. В исследовании приняли участие воспитанники старших групп в возрасте 6 лет. Все респонденты являются членами ранее сформированных в данных детских дошкольных учреждениях малых групп. Всего в исследовании принимали участие 94 ребенка.

Были использованы следующие методики: социометрический эксперимент «Выбор в действии», «Лесенка» (в модификации С. Г. Якобсон, В. Г. Щур), методика «Определение мотивов учения» М. Р. Гинзбурга, методики А. Л. Венгер, А. Н. Бернштейн, Т. Д. Мартинковской.

Результаты исследования и их обсуждение. Отношение ребенка к себе складывается из того, как общество относится к нему, и характеристик в свой адрес, которые он слышит от близких людей. Поэтому можно сказать, что отношение к ребенку предшествует развитию его собственного «Я» и отношению к себе. На формирование самооценки в значительной мере влияет общение со взрослыми и сверстниками.

Самовосприятие основывается на информации, получаемой от окружающих взрослых и детей, т. е. партнеров по общению. Чем старше ребенок, тем более адекватную самооценку он приобретает. Если отношение к себе достаточно положительное, то это приведет к духовной гармонии, разумной уверенности в себе, а если нет, то будут постоянные конфликты с собой и другими людьми.

Данные показывают, что заниженная самооценка выявлена у 4,3 % воспитанников, адекватная — у 12,7 %. Неадекватно завышенная и завышенная самооценка преобладает у старших дошкольников (33,0 и 50,0 % соответственно). Это объясняется тем, что они не всегда видят свои ошибки, не могут правильно оценить себя, свои поступки и действия и объяснить, почему именно так оценивают себя. Вместе с тем считается нормой в данный возрастной период (5—6 лет), если дети в процессе проведения диагностики по методике «Лесенка» (в модификации С. Г. Якобсон, В. Г. Щур) ставят себя на ступеньку «очень хорошие» и даже «самые хорошие» дети. Но в подобных случаях стоит более детально анализировать ситуацию, так как возможен не совсем благоприятный эффект для развития ребенка. Так, по мнению автора, если высокое мнение ребенка о себе совпадает с мнением матери, то это характерно для детей действительно благополучных; у инфантильных детей все оценки размещаются на самой верхней ступеньке, но при этом нет четко обоснованных, развернутых формулировок, поясняющих такое размещение себя; «компенсирующие» дети выдают желаемое за действительное.

Стоит обратить внимание на еще один вариант — дети ставят себя выше, чем, как они полагают, поставила бы их мать. Такая ситуация неблагоприятна для развития личности ребенка, так как если расхождение оценок замечено ребенком, то оно несет для него негативный смысл — его не любят.

Положение на любой из нижних ступенек (а тем более на самой нижней) говорит не об адекватной оценке, а об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах. По полученным данным, процент таких детей не высок, но и он говорит о том, что есть угроза серьезного нарушения структуры личности, которое может в будущем привести к депрессии и асоциальности.

По данным методики, прогнозируемая ребенком низкая оценка себя часто связана с наличием в семье более маленьких детей, которые, по убеждению испытуемых, будут помещены мамой на самую верхнюю ступеньку, что служит основой для развития sibling-конфликта. Вместе с тем именно для таких детей чрезвычайно важно, чтобы их позиция на верхней ступеньке была подкреплена кем-то из взрослых. Для ощущения чувства защищенности ребенку важно, чтобы кто-то из значимых взрослых поставил его на самую высокую ступеньку.

Дети же, не считающие себя самыми хорошими, подходили к оценке себя более объективно и критично и объясняли свой выбор различными причинами: «я все-таки иногда балу-

юсь», «я иногда не слушаюсь маму», «меня иногда ругают» и др. Такая позиция характерна для детей, имеющих адекватную самооценку. В данном случае можно говорить о более зрелом уровне развития личности. Такие дошкольники выработали способность достаточно критически подходить к оценке себя как личности.

Из всего отмеченного можно сделать вывод, что уровень самооценки старших дошкольников средний, что говорит о недостаточной зрелости и осознанности самоидентификации.

Исследуя мотивацию к обучению в школе по методике «Определение мотивов учения» (М. Р. Гинзбург), мы получили следующие данные.

У 28 % старших дошкольников не сформирован мотив к обучению, у 4 % преобладает внешний мотив, 12 % считают основным мотивом «получить отметку», 8 % демонстрируют позиционный мотив, 16 % — социальный и у 32 % сформирован учебный мотив к обучению в школе. При этом 20 % дошкольников демонстрируют положительное отношение к школе, 48 % — неопределенное и 32 % — отрицательное.

Наличие показателей по таким критериям, как «несформированность мотива» и «внешний мотив», может свидетельствовать о слабой идентификации ребенка как будущего ученика. При этом стоит заметить, что не выявлено игрового мотива. Это может свидетельствовать о том, что старшие дошкольники имеют некое представление о своей предполагаемой деятельности в школе.

Мотив «отметка» носит промежуточный характер между принятием новой социальной роли и осознанием предстоящих перемен в своем статусе. Данный мотив является своего рода внешним стимулом, но при этом позволяет ребенку принять себя через оценку окружающих.

Мотив «позиционный» отражает поверхностный характер самоидентификации старшего дошкольника, поскольку базируется на внешних проявлениях: «я вырос, поэтому иду в школу».

Наиболее зрелыми являются мотивы «социальный» и «учебный», которые отражают соответствующий уровень социальной идентичности старшего дошкольника.

Из бесед с респондентами стало ясно, что средний уровень сформированности положительного отношения к школе определяется желанием большинства детей из этой категории выполнять домашнее задание дома, с матерью, так как образ учителя воспринимается негативно: «мама не будет ругаться, кричать», «мама поможет, а учитель — нет». Также можно предположить, что ребенок не достаточно самостоятелен и нуждается в поддержке со стороны близкого взрослого, демонстрируя тем самым определенную степень инфантильности.

Формирование самооценки напрямую зависит от представлений о себе и своих свойствах, качествах, возможностях. Данные о своих возможностях накапливаются постепенно, благодаря опыту разнообразной деятельности, а это непосредственно связано с уровнем познавательной сферы индивида.

Проведя ряд диагностик по выявлению уровней общего запаса простых знаний, логического мышления, способности к обобщению и дифференциации объектов, сформированности понятий, были получены следующие результаты.

Уровень общего запаса простых знаний высокий у 84 % старших дошкольников, средний — у 16 %. Уровень способности к обоснованному рассуждению и соблюдению логической последовательности высокий у 56 % старших дошкольников, средний — у 44 %. Уровень способности к обобщению и дифференциации объектов высокий у 64 % старших дошкольников, средний — у 36 %. Уровень способности обобщать понятия высокий у 60 % старших дошкольников, средний — у 36 %, низкий — у 4 %.

Следующий этап анализа данных заключался в подсчете соотношения исследуемых переменных (таблицы 1, 2).

Таким образом, дети с заниженной самооценкой не проявили познавательную мотивацию и мотивацию получения хороших отметок в школе. Дети с неадекватно завышенной самооценкой в основном имеют учебную и социальную мотивацию. Старшие дошкольники с завышенной и адекватной самооценкой показали учебную и познавательную мотивации.

Т а б л и ц а 1. — Распределение детей с разными типами самооценки по преобладающей мотивации, чел. (%)

Самооценка (кол-во чел.)	Мотивация учения					отметка
	учебная	внешняя	социальная	познавательная	не сформирована	
Заниженная (4)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	—	1 (25,0)	—
Неадекватно завышенная (32)	11 (34,4)	4 (12,5)	6 (18,8)	—	10 (31,3)	1 (3,0)
Завышенная (46)	16 (34,8)	14 (30,4)	6 (13,0)	2 (4,3)	7 (15,4)	1 (2,1)
Адекватная (12)	2 (16,7)	1 (8,3)	1 (8,3)	2 (16,7)	6 (50,0)	—

Т а б л и ц а 2. — Распределение детей с разными типами самооценки по уровням сформированности познавательных процессов, чел. (%)

Самооценка (кол-во чел.)	Уровень познавательных процессов		
	высокий	средний	низкий
Заниженная (4)	4 (100,0)	—	—
Неадекватно завышенная (32)	8 (25,0)	18 (56,2)	6 (18,8)
Завышенная (46)	14 (30,4)	21 (45,6)	11 (24,0)
Адекватная (12)	4 (33,3)	7 (58,3)	1 (8,0)

Все испытуемые с заниженной самооценкой имели высокий уровень сформированности познавательных процессов. Однако очень малое количество испытуемых с данным видом самооценки (всего 4 человека) не дает основания для достоверного вывода. Дети с неадекватно завышенной, завышенной и адекватной самооценкой имеют средний уровень сформированности познавательных процессов. Результаты корреляционного анализа приведены в таблице 3.

Статистически достоверными оказались связи количества выборов, полученных детьми по данным социометрического эксперимента, с коэффициентом удовлетворенности межличностными взаимоотношениями.

Данный результат является вполне закономерным. Корреляция коэффициента осознанности отношения (по данным аутосоциометрического эксперимента) и сформированности познавательных процессов указывает на то, что уровень когнитивного развития способствует адекватному осознанию старшими дошкольниками своего положения в системе межличностного взаимодействия.

Т а б л и ц а 3. — Эмпирические значения коэффициента корреляции и уровни значимости связи исследуемых переменных

Переменная	Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями	Коэффициент осознанности	Мотивация к школе	Самооценка	Познавательное развитие
Количество выборов	$r = 0,631$; $p = 0,000$	$r = 0,068$; $p = 0,516$	$r = -0,111$; $p = 0,287$;	$r = 0,081$; $p = 0,440$	$r = 0,027$; $p = 0,798$
Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями		$r = 0,064$; $p = 0,538$	$r = -0,128$; $p = 0,218$	$r = -0,135$; $p = 0,196$	$r = 0,110$; $p = 0,293$
Коэффициент осознанности			$r = 0,169$; $p = 0,103$	$r = 0,010$; $p = 0,928$	$r = 0,237$; $p = 0,022$
Мотивация к школе				$r = -0,105$; $p = 0,314$	$r = 0,101$; $p = 0,331$
Самооценка					$r = 0,021$; $p = 0,843$

Заключение. Для большинства старших дошкольников характерна завышенная и неадекватно завышенная самооценка.

У большинства старших дошкольников отношение к школе неопределенное. У трети дошкольников сформирован учебный мотив к обучению в школе.

Большинство дошкольников обладают высоким уровнем общего запаса простых знаний, способности к обоснованному рассуждению и соблюдению логической последовательности, способности к обобщению и дифференциации объектов и способности обобщать понятия.

На формирование самооценки в старшем дошкольном возрасте в значительной мере влияет общение со взрослыми и общение со сверстниками.

На формирование адекватной самооценки старших дошкольников влияет не только самовосприятие, основанное на информации, получаемой от окружающих взрослых и детей, но и общий уровень сформированности мышления дошкольников. Преобладание у старших дошкольников неадекватно завышенной и завышенной самооценки объясняется тем, что они не всегда способны осознать и оценить себя, свои поступки и действия и объяснить критерии оценивания.

Чем выше уровень познавательного развития старших дошкольников, тем выше самооценка и осознание своего положения в системе межличностного взаимодействия.

Статья подготовлена при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь (№ ГР20211324 от 17.05.2021).

Список цитированных источников

1. Горбачева, В. А. К вопросу формирования оценки и самооценки у детей [Электронный ресурс] / В. А. Горбачева // Научно-педагогическая электронная библиотека. — Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=izvestiyaapn_vyp18_1948&bookhl=. — Дата доступа: 15.09.2019.
2. Кончаловская, М. М. Особенности становления личностной идентичности в дошкольном и младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. М. Кончаловская. — М., 2006. — 173 с.
3. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке [Электронный ресурс] / В. В. Зеньковский // Азбука веры. — Режим доступа: https://azbyka.ru/otchnik/Vasilij_Zenkovskij/russkaja-pedagogika-v-20-veke/. — Дата доступа: 15.09.2019.
4. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер [и др.] ; под ред. Л. А. Венгера. — М. : Педагогика, 1986. — 224 с.
5. Мухина, В. С. Детская психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина. — 2-е изд. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 352 с.
6. Tajfel, H. An integrative theory of intergroup conflict / H. Tajfel, J. C. Turner // The social psychology of intergroup relations / ed.: W. G. Austin, S. Worchel. — Monterey, 1979. — P. 33—48.
7. Turner, J. Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behavior / J. Turner // Advances in Group Processes / ed. E. Lawer. — Greenwich, 1985. — Vol. 2. — P. 77—121.

Поступила в редакцию 11.10.2021.

УДК 159.99

М. А. Король

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (33) 311 93 62, mariya.korol.2222@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПОЗДНЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА ИЗ ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

В статье представлены результаты исследования толерантности к неопределенности, межличностной толерантности к неопределенности, интолерантности к неопределенности студентов из городской и сельской местности. Описаны сходства и различия в структурно-содержательных характеристиках толерантности к неопределенности указанных групп студентов: отношение к новизне, сложным задачам, неопределенным ситуациям, предпочтение неопределенности. Отражены стилевые особенности реагирования на изменения студентов позднего юношеского возраста с учетом региона их проживания. Представлена характеристика эмпирически выявленных содержательных характеристик личностной готовности к переменам, инновационной готовности и готовности к организационным изменениям как сопряженным с феноменом толерантности к неопределенности и являющимся ее следствием. Описаны адаптивные стратегии поведения, связанные с выбором стратегий активности в ситуациях новизны, присущие студентам из городской и сельской местности.

Ключевые слова: юношеский возраст; толерантность к неопределенности; готовность к изменениям; стиль реагирования на изменения; инновационная готовность; адаптивные стратегии поведения.

Библиогр.: 5 назв.

M. A. Korol

Education institution "Baranovichi State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi,
the Republic of Belarus, +375 (33) 311 93 62, mariya.korol.2222@mail.ru

CHARACTERISTICS OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN LATE YOUTH STUDENTS FROM URBAN AND RURAL AREAS

The article presents the results of a study of tolerance to uncertainty, interpersonal tolerance to uncertainty, intolerance to uncertainty of students from urban and rural areas. The similarities and differences in the structural and substantive characteristics of tolerance to uncertainty of the indicated groups of students are described: attitude to novelty, attitude to complex tasks, attitude to uncertain situations, preference for uncertainty. Reflected are the stylistic features of responding to changes in students of late adolescence, taking into account the region of their residence. The article presents the characteristics of empirically revealed content characteristics of personal readiness for change, innovative readiness and readiness for organizational change as associated with the phenomenon of tolerance to uncertainty and as a consequence of it. The adaptive strategies of behavior associated with the choice of strategies of activity in situations of novelty, inherent in students from urban and rural areas, are described.

Key words: adolescence; tolerance for uncertainty; willingness to change; style of responding to changes; innovative readiness; adaptive behavior strategies.

Ref.: 5 titles.

Введение. Современный мир характеризуется крайней нестабильностью и постоянными изменениями. Неопределенность прочно вошла во все сферы деятельности человека [1, с. 130].

В психологическом контексте понятие «неопределенность» употребляется для осознания недостаточности информации, множественности альтернатив выборов и решений. В свою очередь, отношение личности к неопределенности, отражающее совокупность внутренних установок, субъективных оценок и реакций, принято называть толерантностью к неопределенности [2]. Отношение к неопределенности рассматривается в двух направле-

ниях: принятие условий неопределенности и избегание неопределенности, стремление к ясности; интолерантность к неопределенности [2]. По мнению Т. В. Корниловой [3], толерантность к неопределенности позволяет личности успешно функционировать в непредсказуемом пространстве современного мира [4]. С точки зрения Е. Г. Луковицкой, толерантность к неопределенности — условие для успешного самовыражения и адаптации личности в современном мире [5].

Цель исследования: выявить особенности толерантности к неопределенности у обучающихся позднего юношеского возраста, проживающих в городской и сельской местности.

Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 105 человек позднего юношеского возраста (54 обучающихся, проживающих в сельской местности, и 51 обучающийся, проживающий в городской местности).

Методология и методы исследования. Методологическая основа исследования: диспозиционный подход к пониманию толерантности к неопределенности (фундаментальная диспозиционная черта личности) (Э. Френкель-Брунвик, С. Баднер, А. Р. Макдональд, Д. Л. МакЛейн, Т. В. Корнилова); подход к пониманию толерантности к неопределенности как динамической переменной, которая оказывает влияние на поведение в ситуации неопределенности (В. Дерома, Е. Г. Луковицкая); подход Т. В. Корниловой к пониманию толерантности к неопределенности как процесса личностной саморегуляции в условиях отсутствия устойчивых ориентиров выбора и невозможности применения готовых решений.

Были использованы следующие методы: тестирование и методы статистической обработки данных. Мы применяли следующие методики: «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой; опросник «Шкала толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна в адаптации Е. Н. Осина; опросник Т. Базарова «Стиль реагирования на изменения»; опросник «Личностная готовность к переменам» PCRS (Personal change readiness survey) в адаптации Н. А. Бажанова и Г. Л. Бардиер; опросник «Инновационная готовность персонала» В. В. Пантелеевой и Т. П. Кнышевой; опросник «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой; опросник Д. Холта «Готовность к организационным изменениям» в адаптации Е. А. Наумцевой.

Расчет критерия различий Манна—Уитни был осуществлен в программе Statistica 6.0.

Результаты исследования и их обсуждение. Применение методики «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой позволил получить следующие результаты.

Для большинства девушек и юношей (58,09 %) характерен средний уровень толерантности к неопределенности. Впускать в свою жизнь неопределенность и принимать ее готовы 38,09 % испытуемых, для которых характерен высокий уровень толерантности к неопределенности. Отрицательное отношение к неопределенному, новому испытывают 3,82 % юношей и девушек, у которых выявлен низкий уровень.

Выявилось, что 62,86 % юношей и девушек имеют средний уровень интолерантности к неопределенности. Имеют высокий уровень интолерантности к неопределенности 29,52 % студентов. У них есть четкое понимание правильных и неправильных способов, своих принципов и ценностей, они стремятся к строгой упорядоченности во всем.

Для большинства девушек и юношей (72,38 %) характерен средний уровень межличностной интолерантности к неопределенности. Для них важна ясность в межличностных отношениях, однако они не заостряют на этом внимание. У 16,19 % диагностирован высокий уровень межличностной интолерантности к неопределенности.

Вычисление критерия Манна—Уитни для несвязанных выборок показало, что нет значимых различий в толерантности к неопределенности ($U = 1\,352$; $p = 0,88$), интолерантности

к неопределенности ($U = 1\,371$; $p = 0,97$), межличностной интолерантности ($U = 1\,277$; $p = 0,52$) к неопределенности среди обучающихся из городской и сельской местности.

Применение методики «Шкала толерантности к неопределённости» Д. МакЛейна в адаптации Е. Н. Осина позволило выявить следующие показатели.

Нейтральное отношение к новизне имеют 69,52 % девушек и юношей. Считают, что новизна вносит свои существенные коррективы, вызывает дополнительные сложности и неприятности, 23,81 % респондентов.

Нейтральное отношение к сложным задачам характерно для 74,43 % студентов. Они считают сложные задачи вполне допустимыми, однако доля негативизма по отношению к таким задачам присутствует. Проявляют негативное отношение к сложным задачам 24,76 % испытуемых. Эти задачи вызывают у них дополнительные трудности, которых они стараются избежать.

Нейтральное отношение к неопределенным ситуациям имеют 84,76 % девушек и юношей. Не готовы к неопределенным ситуациям 14,29 % студентов. Такие ситуации выбивают их из привычного образа жизни.

В низкой степени предпочитают неопределенность 46,67 % студентов, средней степени — 42,52 %. Студенты отдают предпочтение стабильности, нежели неопределенности.

Имеют средний уровень толерантности к неопределенности 58,09 % девушек и юношей, низкий — 38,09 %. Это говорит о нежелании взаимодействовать в ситуации неопределенности, принятии изменений.

Вычисление критерия Манна—Уитни показало, что нет значимых различий в отношении к новизне ($U = 1\,307$; $p = 0,65$), сложным задачам ($U = 1\,269$; $p = 0,49$), неопределенным ситуациям ($U = 1\,153$; $p = 0,15$), предпочитании неопределенности ($U = 1\,341$; $p = 0,82$), толерантности к неопределенности ($U = 1\,174$; $p = 0,19$) у обучающихся, проживающих в сельской и городской местности.

Проанализируем результаты, которые получились при применении опросника Т. Базарова «Стиль реагирования на изменения».

Преобладающим стилем реагирования на изменения оказался исследующий. К такому стилю реагирования прибегают 38,09 % студентов: им присуща рассудительность, поддержка и принятие изменений, согласие на изменения в случае понимания их необходимости.

Прибегают к принимающему стилю 30,48 % юношей и девушек. Они часто становятся инициаторами изменений, вовлекаются в новые начинания.

Для 33,33 % студентов характерен отрицающий стиль. Они не понимают, для чего нужно внедрять изменения, возможно согласие с необходимостью изменений, однако требуется долгая перестройка.

Имеют сопротивляющийся стиль 21,90 % студентов. Они очень эмоционально воспринимают изменения.

Нет значимых различий в исследующем ($U = 1\,364$; $p = 0,94$), отрицающем ($U = 1\,364$; $p = 0,94$), сопротивляющемся ($U = 1\,328$; $p = 0,75$), принимающем ($U = 1\,266$; $p = 0,48$) стиле реагирования на изменения у обучающихся из сельской и городской местности.

Рассмотрим результаты, полученные благодаря опроснику «Личностная готовность к переменам» в адаптации Н. А. Бажанова и Г. Л. Бардиер. По шкале «Страстность» 78,09 % студентов имеют низкий уровень. Большинство студентов не обладают неумемной энергией, являются нерешительными. Обладают решительностью, неутомимостью, готовы взаимодействовать с переменами 1,67 % студентов. Определены значимые различия в страстности у обучающихся, проживающих в сельской и городской местности ($U = 1\,013$; $p = 0,02$). Представители городской местности демонстрируют большую энергичность, активность. Возможно, это связано с тем, что студенты, проживающие в сельской местности, привыкли к определенному укладу жизни, а потому им сложно привыкнуть к городскому ритму жизни.

Говоря о такой составляющей личностной готовности к переменам, как находчивость, стоит отметить, что 69,62 % студентов имеют низкий уровень. Им сложно обращаться к ранее неизведанным источникам информации. Средний уровень имеют 28,57 % студентов.

Результаты по шкале «Оптимизм» показали, что для 52,38 % студентов свойственен средний уровень, т. е. они склонны к оптимистичному взгляду на происходящие ситуации, однако это не носит постоянный характер. Низкий уровень выявлен у 35,24 % студентов.

Имеют средний уровень смелости 41,90 % юношей и девушек. Для таких испытуемых характерна тяга к новому. Высокий уровень наблюдается у 23,81 %, низкий — 34,29 % студентов.

Средний уровень адаптивности имеют 58,09 %, низкий — 31,43 % студентов, которым крайне сложно привыкать к новому, изменению своих планов и решений. Легко привыкают к изменениям и приспосабливаются к ним 10,48 % студентов.

Низкий уровень уверенности характерен для 77,14 % студентов. Они не верят в свои достоинства, не знают своих сильных сторон. Средний уровень выявлен у 19,00 % студентов.

Рассматривая такую составляющую личностной готовности к переменам, как толерантность к двусмысленности, отметим, что 39,05 % студентов имеют низкий уровень. Они не могут спокойно относиться к отсутствию ясных ответов. Средний уровень — у 52,86 % студентов.

Отсутствуют различия в толерантности к двусмысленности ($U = 1\ 324$; $p = 0,73$), находчивости ($U = 1\ 313$; $p = 0,68$), оптимизм ($U = 1\ 313$; $p = 0,68$), смелости ($U = 1\ 192$; $p = 0,24$), адаптивности ($U = 1\ 367$; $p = 0,95$), уверенности ($U = 1\ 201$; $p = 0,26$) у обучающихся из сельской и городской местности.

Применение опросника Д. Холта «Готовность к организационным изменениям» позволило получить следующие результаты.

Рассмотрим показатели по шкале «Уместность убеждений». Для большинства студентов (62,86 %) характерен высокий уровень: при правильном объяснении целей внедряемых изменений они готовы признать их необходимость. У 37,14 % юношей и девушек выявлен средний уровень.

По шкале «Поддержка руководства» мы получили следующие данные. Для 90,42 % студентов характерен средний уровень: они видят поддержку со стороны руководства. Имеют высокий уровень 9,58 % респондентов.

Большинство студентов (89,52 %) считают, что можно реализовать изменения в средний уровень. Они знают о наличии у себя необходимых знаний, если им предстоит взаимодействовать с новым и непривычным.

Шкала «Личное отношение» показывает, что большинство студентов (92,38 %) имеют средний уровень. Это значит, что они видят для себя определенные положительные последствия внедряемых изменений. У 5,71 % диагностирован высокий уровень.

Не установлены значимые различия в убежденности в уместности изменений ($U = 1\ 376$; $p = 0,99$), переживании поддержки руководства ($U = 1\ 234$; $p = 0,36$), вере в реализуемость изменений ($U = 1\ 145$; $p = 0,14$), личном отношении к изменениям ($U = 1\ 188$; $p = 0,23$) у обучающихся из сельской и городской местности.

Применение методики В. В. Пантелеевой и Т. П. Кнышевой «Опросник инновационной готовности персонала» позволило выявить следующее. Большинство студентов (57,14 %) обладают эмоциональной готовностью к инновациям. Они готовы воспользоваться предлагаемыми перспективами. Низкий уровень выявлен у 40,95 % студентов.

Большинство (91,43 %) юношей и девушек имеют средний уровень мотивационной готовности к инновациям: готовы нести ответственность за определенные последствия изменений. Для 5,71 % характерен низкий уровень.

У 86,67 % юношей и девушек выявлен средний уровень когнитивной готовности к инновациям. Они имеют представление о том, как им получить необходимую информацию.

У 93,33 % студентов выявлен средний уровень личностной готовности к инновациям. Они отдают себе отчет в том, какие качества могут им помочь в той или иной ситуации. Имеют низкий уровень 5,71 % студентов.

Для большинства (90,48 %) студентов характерен средний уровень организационной готовности к инновациям, что свидетельствует об удовлетворенности созданными условиями в университете. Имеют высокий уровень 6,67 % студентов.

Таким образом, инновационная готовность студентов находится на среднем уровне у 93,33 %, на высоком — у 6,67 %. Вычисление критерия Манна—Уитни показало, что нет значимых различий в эмоциональной ($U = 1\ 326$; $p = 0,74$), мотивационной ($U = 1\ 289$; $p = 0,57$), когнитивной ($U = 1\ 236$; $p = 0,37$), личностной ($U = 1\ 350$; $p = 0,87$), организационной ($U = 1\ 371$; $p = 0,97$) и инновационной готовности ($U = 1\ 346$; $p = 0,84$) у обучающихся из сельской и городской местности.

В ходе применения опросника «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой были получены следующие результаты.

Наиболее часто встречающейся (44,76 %) адаптивной стратегией поведения является стратегия «Активное изменение среды»: стремление приспособить среду и партнера под собственные потребности с помощью различного рода манипуляций. Эту стратегию чаще используют представители городской местности ($U = 1\ 091$; $p = 0,07$).

Стратегия «Активное изменение себя» характерна для 28,57 % студентов. Эта стратегия подразумевает сознательно и произвольно достигнутые изменения в себе, связанные с внутренней перестройкой личности и помогающие приспособиться к ситуации.

У 13,33 % студентов диагностирована стратегия «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир»: концентрация на внутренних состояниях и переживаниях может сопровождаться психологическим подавлением.

У 13,33 % юношей и девушек установлена стратегия «Пассивное подчинение условиям среды». Она может проявляться в форме пассивного согласия с внешними требованиями уступчивости, подчинения авторитету, иногда — в форме подражания.

К стратегии «Пассивная репрезентация себя» прибегают 11,42 % студентов. Признаками данной стратегии являются приверженность жестким жизненным принципам, упрямство и некоторый фанатизм.

Используют стратегию «Пассивное выжидание внешних изменений» 4,76 % студентов. Стратегия предполагает надежду испытуемого на благоприятные изменения среды или упования на то, что всё разрешится само собой.

У 4,76 % испытуемых выявлена стратегия «Уход из среды и поиск новой», т. е. человек уходит от контакта с фрустрирующей средой и сосредоточивает силы на поиске новой, более приемлемой среды (или партнёра).

Нет значимых различий в стратегиях «Активное изменение себя» ($U = 1\ 275$; $p = 0,52$), «Пассивное подчинение условиям среды» ($U = 1\ 267$; $p = 0,48$), «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир» ($U = 1\ 243$; $p = 0,39$), «Уход из среды и поиск новой» ($U = 1\ 364$; $p = 0,93$), «Пассивная репрезентация себя» ($U = 1\ 338$; $p = 0,8$), «Пассивное выжидание внешних изменений» ($U = 1\ 260$; $p = 0,45$) у обучающихся, проживающих в сельской и городской местности. Девушки склонны в большей степени отмечать вклад руководства в успешность внедряемых изменений, в отличие от юношей ($U = 795$; $p = 0,00$). Девушки отмечают реализуемость изменений в большей степени, чем юноши ($U = 747$; $p = 0,00$).

По опроснику «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой нами были получены следующие различия. Существует значимое различие в проявлении стратегии «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир» ($U = 835$; $p = 0,01$). Данную стратегию чаще используют девушки позднего юношеского возраста. Это может быть связано с тем, что девушки часто при столкновении с трудностями уходят в себя, чтобы разобраться с происходящим, и подключают фантазию.

Заключение. В поздней юности отмечаются следующие характеристики толерантности к неопределенности у юношей и девушек:

- средний уровень толерантности к неопределенности и межличностной интолерантности к неопределенности;
- средний и высокий уровни интолерантности к неопределенности;
- терпимое отношение к новизне, к сложным задачам и неопределенным ситуациям;
- преобладающий стиль реагирования на изменения — исследующий;
- готовность поддерживать изменения, если присутствует понимание их необходимости;
- низкий уровень находчивости, инициативы и энтузиазма в отношении продвижения и внедрения изменений. При этом студенты из городской местности являются более активными;
- только часть юношей и девушек проявляют смелость, быстро адаптируются к новым условиям и имеют инновационную готовность;
- наиболее часто встречающейся адаптивной стратегией поведения является «Активное изменение среды»;
- отсутствуют различия в составляющих толерантности к неопределенности у юношей и девушек из городской и сельской местности: отношение к сложным задачам, неопределенным ситуациям, предпочтение неопределенности; отрицающий, принимающий, сопротивляющийся, исследующий стили реагирования на изменения; адаптивность, находчивость, оптимизм и смелость в личностной готовности к переменам; инновационная готовность; стратегии «Активное изменение среды», «Активное изменение себя», «Пассивное подчинение условиям среды», «Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир», «Уход из среды и поиск новой», «Пассивная репрезентация себя», «Пассивное выжидание внешних изменений»; готовность к организационным изменениям, ценностная ориентация — стимуляция.

Список цитированных источников

1. Сараева, Е. В. Связь толерантности к неопределенности и мотивации достижения / Е. В. Сараева // Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та. — 2014. — № 7. — С. 129—134.
2. Корнилова, Т. В. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т. В. Корнилова // Эксперимент. психология. — 2014. — № 1. — С. 92—110.
3. Корнилова, Т. В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки / Т. В. Корнилова // Журн. Высш. шк. экономики. — 2014. — № 4. — С. 19—36.
4. Сараева, Е. В. Самопрогнозирование как механизм саморазвития / Е. В. Сараева // Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та. — 2006. — № 18. — С. 86—90.
5. Луковицкая, Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Г. Луковицкая. — СПб., 2003. — 173 л.

Поступила в редакцию 22.10.2021.

УДК 159.9.075

М. В. КурилоУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Парковая, 62,
225401 Барановичи, Республика Беларусь +375 (33) 681 20 71, kurilo.mashulya@mail.ru**ВЗАИМОСВЯЗЬ ВИРТУАЛЬНОЙ И МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ВИКТИМНОСТИ
В СЕТИ ИНТЕРНЕТ У УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

В статье описаны сущность и признаки виктимности как психологического феномена, межличностной виктимности и виртуальной виктимности как нового явления современного информационного общества. Представлена классификационная характеристика виктимности на основе анализа современных психологических исследований. Описаны результаты эмпирического исследования склонности к виртуальной и межличностной виктимности в ранней юности. Показаны корреляции между склонностью к виктимности в виртуальной и реальной коммуникации в следующих ситуациях виктимизации: ситуации инфантилизации, принижения, принуждения, изоляции, игнорирования, отвержения. Установлено, что учащиеся раннего юношеского возраста, позиционирующие себя как жертву в межличностных отношениях со сверстниками, склонны воспроизводить поведение по типу жертвы в сети Интернет под влиянием различных виктимизирующих воздействий. Отражены возможные векторы практического применения результатов исследования.

Ключевые слова: виктимность; сеть Интернет; виктимное поведение; виртуальная виктимность; юношеский возраст.

Библиогр.: 10 назв.

M. V. KuriloEducation institution "Baranovichi State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi,
the Republic of Belarus, +375 (33) 681 20 71, kurilo.mashulya@mail.ru**THE RELATIONSHIP BETWEEN VIRTUAL AND INTERPERSONAL VICTIMISATION
ON THE INTERNET IN ADOLESCENT STUDENTS**

The article describes the essence and features of victimization as a psychological phenomenon, interpersonal victimization and virtual victimization as a new phenomenon of the modern information society. The classification characteristic of victimization based on the analysis of modern psychological research is presented. The article describes the results of an empirical study of the propensity to virtual and interpersonal victimization in early adolescence. The correlations between the tendency to victimization in virtual and real communication in the following situations of victimization are shown: situations of infantilization, humiliation, coercion, isolation, ignorance, rejection. It was found that early adolescent students who position themselves as a victim in interpersonal relationships with peers tend to reproduce victim-type behavior in social networks on the Internet under the influence of various victimizing influences. Possible vectors of practical application of the research results are reflected.

Key words: victimhood; social networking Internet; victimial behavior; virtual victimhood; adolescence.

Ref.: 10 titles.

Введение. Виктимность — это физические, психические и социальные черты и признаки, которые создают предрасположенность к превращению человека в жертву [1]. Виктимной личности присущи размытость личностных границ, повышенная уязвимость, низкая стрессоустойчивость, склонность провоцировать других людей на виктимизирующие воздействия вследствие демонстрации слабости, беспомощности, не критичности, ведомости, зависимости [2— 4].

Виртуальное пространство сети Интернет характеризуется анонимностью, дистантностью, маргинализацией, опосредованностью, глобальным межкультурным характером [5], именно эти характеристики создают идеальные условия для проявления роли жертвы.

Специалисты из Института образования Высшей школы экономики провели исследование среди 1,5 тысячи старшеклассников и студентов I—II курсов и пришли к выводу, что с кибербуллингом в школах сталкивается около 35,0 % учеников по всему миру. В России эта цифра составила 27,5 %, в Беларуси — 49,0 %. Юные пользователи становились жертвами кибербуллинга, общались с опасными незнакомцами и сталкивались с нежелательным контентом [5].

Понятие «виктимность» ввел в научный оборот Л. Франк в русле криминологии. Автор первоначально определил индивидуальную виктимность как реализованную преступным актом способность стать при определенных обстоятельствах жертвой преступления или неспособность избежать опасности там, где она объективно была предотвратима [6].

О. О. Андронникова выделяет несколько уровней виктимности:

- нормальный уровень, присущий личности, характеризующейся хорошей адаптацией;
- среднестатистический уровень, зависящий от конкретных социальных условий и принятой социокультурной нормы виктимности;
- высокий уровень, связанный со специфическими качествами личности, повышающими степень ее уязвимости и снижающими уровень адаптации [7].

Согласно исследованиям О. О. Андронниковой, М. С. Голубь, М. П. Долговых, Н. М. Сажиной, виктимность определяется как совокупность свойств личности, предопределяющих ее дезадаптацию.

О. О. Андронникова психологический портрет виктимной личности составила на основе факторного анализа. Типичная виктимная личность — это личность, которая ощущает страдания других и свои собственные как непереносимые, которая, как правило, манипулирует суицидом, у которой наблюдается один из типов акцентуаций (дистимный, возбудимый, демонстративный, неустойчивый, экзальтированный), имеет расстройства волевых действий, мотив самонаказания, повышенную депрессивность, высокие моральные нормы и готовность ради других нести жертвы, которая не способна на преодоление препятствий [7].

О. О. Андронникова, И. И. Мамайчук, О. А. Клачкова ко внутренним детерминантам виктимности относят: психодинамические базисные свойства личности, отражающие индивидуальный уровень ее функционирования, и программирующие свойства, формирующие содержательно-смысловые программы поведения и деятельности [8].

Л. Ф. Франк определяет виктимность как повышенную способность человека в силу ряда его духовных и физических качеств при определенных обстоятельствах становиться «мишенью» для преступных посягательств [6].

Выделяют такие виды виктимности, как личностная виктимность и ролевая (И. Г. Малкина-Пых), виктимная деформация, профессиональная виктимность, возрастная виктимность, виктимность-патология (А. Л. Репецкая). Различают такие виды виктимного поведения, как агрессивное, самоповреждающее, гиперсоциальное, зависимое и беспомощное, некритичное (О. О. Андронникова), ролевое, дифференцируется на инструментальное, неинструментальное и смешанное (Т. Е. Яценко); аутовиктимное, виктимное, гипервиктимное (М. А. Одинцова).

Проблематика виктимности в социальной сети Интернет является новой для психологии. Наиболее ярко выражена проблема виктимности в юношеском возрасте. Данный возрастной период является психически нестабильным, противоречивым и переходным. Кроме того, в юношеском возрасте возникает возможность самореализации через ресурсы сети Интернет.

Феномен виртуальной виктимности выделен в исследованиях Т. Е. Яценко. Виртуальная виктимность понимается как проявление поведения по типу жертвы в сети Интернет. Признаками виртуальной виктимности выступают: неумение сопротивляться контролю над виртуальной активностью со стороны виртуальных друзей, противостоять принижению в сети Интернет, реагирование подчинением в ответ на действия отвержения и принуждения виртуальных друзей.

Основным фактором виртуальной виктимности выступает виктимизация. С точки зрения Т. Е. Яценко, виктимизация — это процесс приобретения виктимности, другими словами, процесс превращения человека в жертву [9, с. 4].

В рамках субъектно-средового подхода Т. Е. Яценко ролевое виктимное поведение — это исполнение личностью в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее ее психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [10].

Методология и методы исследования. В своем исследовании мы ориентировались на субъектно-средовой подход к пониманию виктимности. Были использованы две методики, разработанные учеными в русле субъектно-средового подхода: «Опросник виртуальной виктимности» и «Опросник межличностной виктимности» (Т. Е. Яценко, Л. А. Русецкая, Н. И. Олифиревич, И. В. Шматкова, О. В. Белановская, Н. К. Плавник), позволяющие установить склонность к проявлению виктимности в реальной и виртуальной среде в процессе коммуникации в целом, а также дифференцированно — в ответ на различные виды виктимизирующих воздействий (отвержение, принижение, терроризирование, принуждение, изоляция, инфантилизация).

Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 19 г. Барановичи». В нём приняли участие 80 учащихся (16—18 лет), из них 40 лиц женского пола и 40 мужского пола.

Цель исследования — выявить взаимосвязь виртуальной и межличностной виктимности в сети Интернет в раннем юношеском возрасте.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате исследования было выявлено три уровня виртуальной виктимности у лиц юношеского возраста: высокий (7,50 %), средний (68,75 %), низкий (23,75 %). Испытуемые, которые имеют высокие баллы по шкале виртуальной виктимности, в отношениях с виртуальными друзьями ведут себя, как жертвы: позволяют подавлять себя, обесценивать свои чувства и переживания, интересы и достижения, публично унижать, контролировать. Они не решаются давать отпор виртуальным обидчикам. В результате они вынуждены подстраиваться под желания и ожидания виртуальных друзей. Честно не говорят виртуальным друзьям, что такое отношение задевает и оскорбляет их. Они не овладели стратегией поведения, которая обеспечивала бы безопасность в сети Интернет.

В результате исследования было выявлено три уровня межличностной виктимности у лиц юношеского возраста: высокий (11,25 %), средний (80,00 %), низкий (8,75 %). Испытуемые, которые имеют высокие баллы по шкале межличностной виктимности, в отношениях со сверстниками ведут себя, как жертвы: позволяют подавлять себя, обесценивать свои чувства и переживания, интересы и достижения, их унижают в присутствии других людей, перекладывают на себя ответственность за решение проблем других людей.

При вычислении коэффициента корреляции Спирмена были выявлены следующие значимые связи.

Имеет место прямая сильная значимая связь ($r = 0,87$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности в ситуациях игнорирования в виртуальной и межличностной коммуникации. Для учащихся, демонстрирующих поведение жертвы в ситуациях игнорирования, характерна склонность часто позиционировать себя в качестве жертвы в ситуациях игнорирования в виртуальной коммуникации. Они сильно переживают из-за ситуаций, в которых друзья или сверстники специально делают вид, что не замечают, не слышат и не видят их, начинают чувствовать растерянность, неловкость, винить себя как в реальной жизни, так и в виртуальном пространстве.

Выявлена прямая сильная значимая связь ($r = 0,8$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности в ситуациях принижения в виртуальной и межличностной коммуникации. Для учащихся, демонстрирующих поведение жертвы в ситуациях принижения, характерна склонность часто позиционировать себя в качестве жертвы в ситуациях принижения в виртуальной коммуникации. Склонны оправдывать обидные действия виртуальных и реальных друзей по отношению к себе (обзывание, унижение, высмеивание и пр.). Им не хватает смелости пресечь оскорбительные высказывания и действия виртуальных и реальных друзей.

Установлена прямая сильная значимая связь ($r = 0,94$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности в ситуациях инфантилизации в виртуальной и межличностной коммуникации. Для учащихся, демонстрирующих поведение жертвы в ситуациях инфантилизации, характерна склонность часто позиционировать себя в качестве жертвы в ситуациях инфантилизации в виртуальной коммуникации. Им неловко отказываться от настойчивой помощи и опеки реальных и виртуальных друзей и сверстников. Им нравится, когда друзья (как в сети Интернет, так и в реальной жизни) жалеют их.

Имеет место прямая умеренная значимая связь ($r = 0,34$; $p = 0,02$) между уровнем виктимности в ситуациях инфантилизации со сверстниками в реальной коммуникации и виктимностью в социальной сети Интернет. Для учащихся, демонстрирующих поведение жертвы в ситуациях инфантилизации, характерна склонность часто позиционировать себя в качестве жертвы в виртуальной коммуникации. Они позволяют подавлять себя, обесценивать свои чувства и переживания, интересы и достижения в сети Интернет.

Нами была выявлена прямая сильная значимая связь ($r = 0,98$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности в ситуациях изоляции в виртуальной и межличностной коммуникации. Для учащихся, демонстрирующих поведение жертвы в ситуациях изоляции, характерна склонность часто позиционировать себя в качестве жертвы в ситуациях изоляции в виртуальной коммуникации. Испытуемым не хватает смелости воспротивиться виртуальным друзьям, пытающимся контролировать время пребывания в сети Интернет, данное поведение распространяется и на реальную жизнь.

Имеет место прямая умеренная значимая связь ($r = 0,52$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности в ситуациях отвержения со сверстниками в реальной коммуникации и виктимностью в ситуациях принижения в сети Интернет. Юношам и девушкам, которые слишком чувствительно реагируют на отвержение, неприязненное отношение со стороны сверстников и друзей, не хватает смелости потребовать от виртуальных друзей не совершать действия, которые оскорбляют их.

Имеет место прямая умеренная значимая связь ($r = 0,52$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности в ситуациях отвержения со сверстниками в реальной коммуникации и виктимностью в ситуациях принуждения в сети Интернет. Для учащихся, у которых есть ошибочное убеждение, что увлечения, стиль поведения, интересы друзей и сверстников — это эталон, с которым им необходимо сравнивать себя, не способны уклоняться от давления виртуальных знакомых и отказывать в выполнении асоциальных виртуальных поступков.

Определена прямая умеренная значимая связь ($r = 0,61$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности в ситуациях отвержения в виртуальной и межличностной коммуникации. Юноши и девушки слишком чувствительно реагируют на отвержение, неприязненное отношение со стороны как виртуальных, так и реальных друзей, переносят опыт виктимного реагирования в реальной коммуникации в виртуальное пространство.

Имеет место прямая умеренная значимая связь ($r = 0,59$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности в ситуациях отвержения со сверстниками в реальной коммуникации и виктимностью в сети Интернет. Для учащихся, демонстрирующих поведение жертвы в ситуациях отвержения, характерна склонность часто позиционировать себя в качестве жертвы в ситуациях виктимности в виртуальной коммуникации. Травматический опыт переживания отвержения со стороны

сверстников в реальной коммуникации обуславливает неумение отстаивать свои личностные границы в случае применения виртуальными друзьями виктимизирующих воздействий.

Нами была выявлена прямая сильная значимая связь ($r = 0,84$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности во фрустрации в виртуальной и межличностной коммуникации. Для учащихся, демонстрирующих поведение жертвы в ситуациях фрустрации, характерна склонность часто позиционировать себя в качестве жертвы в ситуациях фрустрации в виртуальной коммуникации. Это может быть связано с тем, что испытуемые, когда вместо заслуженной похвалы, восхищения и благодарности слышат несправедливые упреки друзей и сверстников и видят их недовольство, реагируют, как жертвы (как в реальной жизни, так и в виртуальном пространстве).

Имеет место прямая умеренная значимая связь ($r = 0,31$; $p = 0,04$) между уровнем виктимности со сверстниками в реальной коммуникации и виктимностью в ситуациях терроризирования в социальной сети Интернет. Юноши и девушки, которые постоянно пребывают в состоянии большого напряжения в реальной коммуникации, подвергаясь различным виктимизирующим воздействиям сверстников, испытывают растерянность в ситуациях виртуального террора.

Выявлена умеренная значимая связь ($r = 0,67$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности со сверстниками в реальной коммуникации и виктимностью в ситуациях принуждения в сети Интернет. Для учащихся, демонстрирующих поведение жертвы в реальной коммуникации, характерна склонность часто позиционировать себя в качестве жертвы в ситуациях принуждения в виртуальной коммуникации. Это может быть связано с тем, что испытуемые, боясь потерять виртуальных друзей, соглашаются совершать неприятные действия в отношении других пользователей сети Интернет.

Имеет место прямая умеренная значимая связь ($r = 0,31$; $p = 0,04$) между уровнем виктимности со сверстниками в реальной коммуникации и виктимностью в ситуациях отвержения в сети Интернет. Опыт позиционирования себя в качестве жертвы в реальных межличностных отношениях имеет тенденцию к переносу в виртуальную реальность. При этом наиболее часто виктимные реакции юношей и девушек активируются в случае переживания обесценивания своей личности со стороны виртуальных друзей.

Установлена прямая сильная значимая связь ($r = 0,91$; $p = 0,00$) между уровнем виктимности со сверстниками в реальной коммуникации и виктимностью в сети Интернет. Для учащихся, демонстрирующих поведение жертвы в реальной коммуникации, характерна склонность часто позиционировать себя в качестве жертвы в виртуальной коммуникации. Виктимные юноши и девушки не владеют стратегиями поведения, обеспечивающими их безопасность в сети Интернет.

Непараметрический критерий Манна—Уитни не выявил статистически значимых различий в уровне виктимности девушек и юношей в реальной ($U = 2,00$ при $p = 1,00$) и виртуальной ($U = 2,50$ при $p = 0,76$) коммуникации.

Заключение. Наша гипотеза о том, что существует взаимосвязь между виртуальной и межличностной виктимностью в сети Интернет у представителей юношеского возраста, подтвердилась.

Можно заключить, что виктимная модель поведения, усвоенная в реальной среде под влиянием микросоциального окружения (сверстники, одноклассники, педагоги, родители), транслируется в виртуальную среду.

Реагируя как жертва в реальной коммуникации со сверстниками, юноши и девушки вырабатывают соответствующие паттерны поведения, не имеют иного опыта поведения — не в качестве жертвы. Вследствие этого, сталкиваясь в сети Интернет с кибербуллингом, они воспроизводят типичные для них виктимные сценарии поведения из реальной коммуникации. Иными словами, они подвергаются ревиктимизации или двусторонней виктимизации

(как в реальной, так и виртуальной среде), что указывает на необходимость включения девушек и юношей, демонстрирующих межличностную виктимность, в группу риска. Они нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, помощи в эффективном совладании с буллингом в виртуальной и реальной среде.

Полученные результаты исследования могут быть использованы следующим образом:

- разработка программы психологического кружка «Я в виртуальной реальности» (профилактика поведения по типу жертвы в сети Интернет);
- создание электронного обучающего ресурса для учащихся по формированию навыков уверенного и психологически безопасного поведения в сети Интернет и в реальной коммуникации;
- разработка факультативного курса «Виртуальная виктимология» для студентов психологических и педагогических специальностей.

Список цитированных источников

1. Малкина-Пых, И. Г. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2006. — 864 с.
2. Яценко, Т. Е. Взаимосвязь виктимной деформации личности и склонности к виктимному поведению в подростковом и юношеском возрастах / Т. Е. Яценко // Вестн. Шадр. гос. пед. ун-та. — 2019. — № 3 (43). — С. 233—241.
3. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — № 7. — С. 127—134.
4. Яценко, Т. Е. Карьерные ориентации виктимных студентов / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2018. — № 10. — С. 52—59.
5. Якоба, И. А. Интернет как средство социальной коммуникации: особенности виртуального общения / И. А. Якоба // Вестн. Иркут. гос. техн. ун-та. — 2011. — № 8 (55). — С. 10—12.
6. Франк, Л. Ф. Виктимологическая характеристика личности преступника / Л. Ф. Франк. — М. : Теоретические проблемы учения о личности преступника, 2014. — 234 с.
7. Андронникова, О. О. Факторы формирования жертвенности как психологической и ролевой позиции личности / О. О. Андронникова // Сиб. пед. журн. — 2014. — № 3. — С. 18—25.
8. Андронникова, О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. О. Андронникова ; Новосиб. гос. экон. ун-т. — Новосибирск. — 2005. — 213 л.
9. Яценко, Т. Е. Виктимология образования: в помощь практическому психологу : практ. пособие / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — 363 с.
10. Яценко, Т. Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки». — 2015. — С. 70—75.

Поступила в редакцию 01.11.2021.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGY

LITERARY STUDIES

УДК 821.162.1: 821.161.3

А. А. Брусевіч, кандыдат філалагічных навук, дацэнт
Установа адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы», вул. Ажэшка, 22,
230023 Гродна, Рэспубліка Беларусь, +375 (29) 581 49 17, brusevich@tut.by

АСАБЛІВАСЦІ ФАРМІРАВАННЯ МАТЫЎНА-ВОБРАЗНАГА ПОЛЯ ПАЭЗІІ ВІНЦЭНТА КАРАТЫНСКАГА

Мэта дадзенага артыкула — на прыкладзе праграмнага верша Вінцэнта Каратынскага “Postrzyżyny” («Пастрыжыны») з дэбютнага зборніка “Czem chata bogata, tem rada” («Чым хата багата, тым рада») разгледзець некаторыя асаблівасці фарміравання матыўна-вобразнага поля паэзіі згаданага аўтара, у тым ліку генезіс салярнага матыву, які адыгрывае важную ролю ў мастацкай сістэме ўсёй творчасці паэта. Ва ўводзінах звернута ўвага на актуальнасць і навуковую навізну даследавання феномена В. Каратынскага з улікам літаратуразнаўчай інтэрпрэтацыі яго паэтычных твораў. У асноўнай частцы прааналізаваны ідэйна-эстэтычныя асновы мастацкага метаду пісьменніка, паказаны прынцыпы эвалюцыі творчай свядомасці гэтага яркага прадстаўніка беларуска-польскага літаратурнага памежжа. У заключэнні сфармуляваны высновы пра заканамернасць фарміравання матыўна-вобразнага поля паэзіі В. Каратынскага ў сістэме эстэтыкі еўрапейскага рамантызму з арыентацыяй на беларускую фальклорную традыцыю.

Ключавыя словы: Вінцэнт Каратынскі; матыўна-вобразнае поле; паэзія; рамантызм; беларуска-польскае літаратурнае памежжа.

Бібліягр.: 13 назваў.

A. A. Brusevich, Ph. D. in Philology, Associate Professor
Grodno State University named after Yanka Kupala, 22 Ozheshko Str., 230023 Grodno,
the Republic of Belarus, +375 (29) 581 49 17, brusevich@tut.by

FEATURES OF THE FORMATION OF A MOTIVE-FIGURATIVE FIELD OF VINCENT KOROTYNSKY'S POETRY

The purpose of this article is, using Vincent Korotynsky's poem “Postrzyżyny” from the debut collection “Czem chata bogata, tem rada”, to consider some of the features of the formation of the motive-figurative field in the poetry of the author, including the genesis of the solar motive which plays an important role in the artistic system of the poet's work. In the introduction, attention is paid to the relevance and scientific novelty of the study of V. Korotynsky's phenomenon, taking into account the literary interpretation of his poetic works. In the main part, the ideological and aesthetic foundations of the writer's artistic method are analyzed and the principles of the creative consciousness evolution of this outstanding representative of the Belarusian-Polish literary borderland are shown. In the conclusion, the findings are formulated about the formation regularity of the motive-figurative field of V. Korotynsky's poetry in the system of European romanticism aesthetics, with a focus on the Belarusian folk tradition.

Key words: Vincent Korotynsky; motive-figurative field; poetry; romanticism; Belarusian-Polish borderland.

Ref.: 13 titles.

Уводзіны. Постаць Вінцэнта (Вінцэся) Каратынскага і яго спадчына, асабліва паэтычная, выклікаюць цікавасць па некалькіх прычынах: па-першае, беларускамоўныя вершы пісьменніка, хоць іх было не так і шмат, разам з творамі Яна Чачота, Яна Баршчэўскага, Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча, Уладзіслава Сыракомлі, Арцёма Вярыгі-Дарэўскага і некаторых іншых аўтараў закладваюць першаасновы новай беларускай нацыянальнай літаратуры; па-другое, польскамоўная творчасць згаданага пісьменніка — не толькі лірыка, але і публіцыстыка, і літаратуразнаўчая, і перакладчыцкая дзейнасць — з’яўляецца выдатным адлюстраваннем шматлікіх еўрапейскіх мастацка-эстэтычных і грамадскіх працэсаў, без разумення якіх нельга вытлумачыць сутнасць феномена беларуска-польскага культурнага памежжа, а значыць, і ўсёй айчыннай вербальнай прасторы. Таму і беларускія, і польскія літаратуразнаўцы яшчэ на пачатку ХХ стагоддзя звярнулі ўвагу на В. Каратынскага і адвялі яму пэўнае месца на сваім нацыянальным парнасе. Суседзі нашы, напрыклад, уключылі пісьменніка ў знакамiты двухтомны «Альбом біяграфій заслужаных палякаў і полек ХІХ стагоддзя» («Album biograficzne zasłużonych Polaków i Polek wieku XIX»), адзначыўшы наступнае: «Калі б болей тэкстаў па сабе пакінуў, гісторыя літаратуры мусіла б залічыць яго з гледзішча на мову і стыль у шэраг найлепшых сучасных творцаў» [1, с. 368]. Для палякаў каштоўнасць В. Каратынскага заключалася (аб гэтым сведчыць той жа «Альбом...») не ў яго арыгінальнай паэтычнай творчасці, а перадусім у працы навуковай, рэдактарскай і выдавецкай. З таго часу (выданне «Альбома...» адбылося ў 1903 годзе) прынятая пазіцыя ніяк не змянілася, чаго не скажаш пра адносіны да паэта з беларускага боку. Тут можна назіраць эвалюцыю поглядаў адносна месца В. Каратынскага, яго спадчыны ў сістэме нацыянальнай культуры: ад прахалодных, нават скептычных ацэнак першымі даследчыкамі часоў «нашаніўства» і непрымання савецкай крытыкай першай паловы ХХ стагоддзя да поўнага прызнання беларусацэнтрычнай накіраванасці таленту гэтага творцы сучасным літаратуразнаўствам. Напрыклад, калі Максім Гарэцкі сцвярджаў, што «пісанне беларускіх вершаў было быццам нейкім дадаткам да літаратурнай працы пісьменніка ў польскай мове» [2, с. 92], то ўжо Адам Мальдзіс гаворыць пра суадносіны «польскага» і «беларускага» ў творчасці В. Каратынскага зусім у іншым ключы: «Трэба адзначыць, што беларускіх вершаў Каратынскі напісаў значна больш. У 1857 годзе ён хацеў уключыць іх у польскі зборнік “Чым хата багатая, тым рада”, але паслухаў Сыракомлю і адклаў для сумеснага беларускага зборніка, які, на жаль, ніколі не ўбачыў свету» [3, с. 65]. Сапраўднае ж вяртанне нашага земляка ў шырокі беларускі навуковы і літаратурны кантэкст адбылося дзякуючы старанням Уладзіміра Мархеля, які ўпершыню падрыхтаваў да друку і выдаў у 1981 годзе «Творы» пісьменніка з прадмовай і грунтоўнымі каментарыямі (кніга потым яшчэ некалькі разоў дапаўнялася і перавыдавалася), засведчыўшы, што «такога заглыбленага мастацкага асэнсавання сялянскай нядолі і ўвогуле жыцця чалавека на зямлі ў яго лучнасці з сусветам у беларускай польскамоўнай літаратуры да Каратынскага не было» [4, с. 7]. Сённяшнія даследчыкі (Ірына Бурдзялёва, Ігар Запрудскі, Мікола Хаўстовіч, Алесь Яскевіч і інш.), разглядаючы тыя ці іншыя аспекты творчай спадчыны В. Каратынскага, амаль аднагалосна падкрэсліваюць выключнасць ролі гэтага выдатнага прадстаўніка беларуска-польскага літаратурнага памежжа ў фарміраванні айчыннай вербальнай прасторы, як заўважыла, напрыклад, Жанна Косціна: «Дзякуючы Вінцэсню Каратынскаму нарадзіліся аксіялагічныя арыенціры эстэтычнага ідэалу беларускай літаратуры» [5, с. 161]. Зрэшты, мусім адзначыць, што, нягледзячы на старанні асобных навукоўцаў, многія мастацкія ідэі згаданага аўтара, увасобленыя перш за ўсё ў яго паэтычных тэкстах, да гэтага часу ўяўляюць сапраўдныя лакуны. Такая сітуацыя, вядома, патрабуе неадкладнага вырашэння.

Метадалогія і метады даследавання. Метадалогія даследавання адпавядае прыцыпам аксіялагічнага і кантэкстнага падыходаў. Дамінантнымі метадамі даследавання выступаюць культурна-гістарычны, біяграфічны, а таксама метады ідэйна-кампазіцыйнага аналізу мастацкага твора.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Асаблівасці фарміравання матыўна-вобразнага поля паэзіі В. Каратынскага наўпрост звязаны з часам яго прыходу ў літаратуру: як і шэраг іншых пісьменнікаў, што заявілі пра сябе ў 50-я гады XIX стагоддзя, ён належыць да другога пакалення беларуска-польскіх рамантыкаў. Гэта значыць, у сваёй творчасці, найперш паэтычнай, В. Каратынскі арыентуецца на лепшыя ўзоры прыгожага рамантычнага пісьменства, прычым не толькі на вершы землякоў, але і на заходнееўрапейскіх літаратараў, сярод якіх, напрыклад, П’ер Жан Беранжэ. Зрэшты, ісці пракладзенай пуцявінай — справа не зусім лёгкая, як можа падацца на першы погляд: такія творцы рызыкуюць апынуцца ў цені сваіх папярэднікаў, а таксама іх могуць абвінаваціць у эпігонстве, што і здарылася з пакаленнем В. Каратынскага: амаль кожнага з той плеяды крытыкі хоць аднойчы, але папракалі ў залежнасці ад А. Міцкевіча, матывуючы свае прэтэнзіі наяўнасцю аналагічных матываў у творчасці. Пры гэтым чамусьці ігнараваўся факт прыналежнасці творцаў да тых самых гістарычных, культурных і грамадска-палітычных рэалій, якія фарміруюць мастацкую свядомасць аўтараў паводле адных і тых жа клішэ. Па вялікім жа рахунку падобная «залежнасць» часцей за ўсё з’яўлялася звычайнай данінай павагі першаму рамантыку. Такую даніну яму аддаў і В. Каратынскі. Але не алюзіямі да творчасці вешчуна, ці, скажам, увядзеннем яго постаці ў паэтычныя тэксты, як гэта рабілі Адам Плуг, У. Сыракомля, а напісаннем двух навукова-папулярных нарысаў. У адным з іх знаходзім, дарэчы, тлумачэнне, чаму ў адрозненне ад многіх сваіх сучаснікаў В. Каратынскі ў мастацкіх тэкстах не спяшаўся звяртацца да постаці вялікага наваградчанина: «Жыццё Адама Міцкевіча нагадвала цудоўную паэму, у параўнанні з якой блякнуць і падаюцца смешнымі легенды <...>, то якую ж можа мець вартасць нязграбная спакуса апаэтызаваць такое жыццё?» [6, с. 13—14]. Праўда, паралелі з міцкевічаўскімі баладамі і рамансамі ў вершах В. Каратынскага ўсё ж можна адшукаць. Але толькі таму, што «з тых самых вясковых крыніц, з любові да народа, прыроды, кнігі, долі і нядолі чэрпаў ён сваё натхненне» [7, с. 1]. Знаўца айчынных і замежных літаратурных тэндэнцый У. Сыракомля ў прадмове да зборніка “*Czem chata bogata, tem rada*” («Чым хата багатая, тым рада») — дэбютнай кнігі малодшага калегі — не толькі тлумачыць патэнцыйнаму чытачу, у чым вытокі самабытнай паэзіі В. Каратынскага, але і звяртае ўвагу на яго абсалютную творчую незалежнасць: «Адораны прыродным талентам, можа ад нас і пераняў любоў да песні, можа пры нас яе і развіваў, аднак рабіў ён гэта цалкам самастойна» [7, с. 1—2]. Пра тое ж гаворыць і сам аўтар у вершы-прэлюдыі “*Postrzyżyny*” («Пастрыжыны»), запрашаючы братаў па пярэ раздзяліць радасць уступлення на пісьменніцкі шлях:

Bóg zesłał was, Bracia, na me postrzyżyny:
Witamy was chlebem i solą!
Ja niemam tu ojca, ni matki jedynej —
Wy za nich obdzielcie mię dołą [8, с. 9].

Радкі, напісаныя рукой рамантыка, нават нягледзячы на ўсю любоў В. Каратынскага да мастацтва «тэндэнцыйнага» (у гэтым паэт пазней прызнаецца ў заўвагах да паэмы “*Tomio*” («Таміла»)), нельга ўспрымаць літаральна ці, прынамсі, адназначна. Сіроцтва лірычнага героя ў дадзеным выпадку не толькі сімвалізуе гаротны лёс беларускага народа, ад імя якога, на думку большасці айчынных літаратуразнаўцаў, імкнуўся прамаўляць паэт, але таксама ўвасабляе самастойнасць абранага творчага шляху, адсутнасць намеру азірацца на папярэднікаў. Можна выказаць яшчэ больш смелую гіпотэзу: аўтар дадзенага верша праз матыў просьбы лірычнага героя да «Братаў» замяніць адсутных бацькоў робіць намёк на адыход ад традыцыйнай для беларуска-польскага рамантызму апазіцыі «свой-чужы», дзе «сваё» абавязкова мусіць узвышацца і дамінаваць над «чужым». «Браты», канешне, таксама лічацца сваякамі, аднак В. Каратынскі яўна гаворыць не пра кроўнае, а пра духоўнае сваяцтва, пошукам якога займаліся прыхільнікі літаратурнага касмапалітызму. Разбурэнне згаданай апазіцыі

выяўляецца ў адмове ад звыклай для большасці рамантыкаў ідэалізацыі «свайго», у адчуванні сорамаў перад сучаснікамі за «нясвежыя песні» айчыннага пісьменства, за адсутнасць у ім яскравай паэзіі:

Jam Litwin — ach! wstyd mi, o Goście łaskawi!
 Że wziąłem co lepsze z mej kleci,
 A piękne się danie przed Wami nie stawia,
 Gwiazdzista piosenka nie świeci! [8, с. 10].

Вядома, чым хата багатая, тым рада (гэтая беларуская прымаўка ў межах уводнага верша «Пастрыжыны» гучыць рэфрэнам ажно пяць разоў), таму пачцівыя госці (чытачы, іншыя літаратары — як свае, так і чужыя) не павінны патрабаваць ад гаспадара (ад усёй існуючай вербальнай традыцыі на беларуска-польскім памежжы) таго, чаго даць пакуль нельга. Але сітуацыя неўзабаве мусіць змяніцца, і тады ўсё будзе зусім інакш: весела і ўрачыста. Застаецца толькі дачакацца, калі «роднае вёсцы зазьяюць тры сонцы» [9, с. 16]: “Lecz kiedy mej wiosce trzy słońka zabłyśnie // I dusze wesołość ogarnie, <...> O! wtedy Was prosim na inne obrzędy, // Na białe kołacze bez pleśni” [8, с. 12]. Найбольш загадкавы і цікавы тут вобраз «трох сонцаў», ад з’яўлення якіх залежыць, ці дачакаюцца шчаслівага лёсу героі верша «Пастрыжыны». Расшыфроўка сімволікі дадзенага вобраза, як, відаць, і задумаў аўтар верша, наблізіць нас да разумення даволі няпростай канцэпцыі ўсяго мастацкага свету В. Каратынскага, а таксама дапаможа «па вартасці ацаніць і сам унікальны тып творчасці паэта, сцверджаны ім на сінтэзе (ці, прынамсі, на сумежжы) розных творчых метадаў» [10, с. 152]. «Трайное» сонца, дарэчы, вельмі рэдка сустракаецца ў мастацкай літаратуры. Магчыма, таму, што і саму з’яву, вядомую пад назвай «паргелій», у прыродзе не часта даводзіцца бачыць. Можна дапусціць, што вобраз быў «падгледжаны» В. Каратынскім у трэцяй частцы драматычнай трылогіі «Генрых VI» Уільяма Шэкспіра, любімага ўсімі рамантыкамі творцы. Адкуль ён узяўся ў свядомасці апошняга — яшчэ большая загадка. Ёсць гіпотэза, быццам «вобраз трох сонцаў навеяны трыма агнямі, якія, казалі відавочцы, свяціліся над статуяй Афін Палады ў Афінках. Багіня трымала вялізнае бліскучае кап’ё, а сонечнае святло адбівалася ад яго такім чынам, што над багіняй узніклі тры яркія шары» [11, с. 269]. Цалкам верагодна, што беларускі пісьменнік таксама чуў гісторыю пра грэцкую статую і натхніўся аповедам, тым болей што «Афіну называлі Дзясятай музай, якая валодае якасцямі астатніх дзевяці муз» [11, с. 269]. Гэтая версія добра тлумачыць адну з магчымых ідэй, закладзеных В. Каратынскім у праграмным вершы «Пастрыжыны»: маўляў, прыйдзе час — і беларускае пісьменства (у тэксце яно ўвасабляецца ў вобразе «маёй вёскі») выйдзе на сусветны ўзровень. Сам паэт, як вядома, прыкладаў усе намаганні дзеля набліжэння такой пары, аб чым сведчыць найперш яго беларускамоўная лірыка (адно з трох сонцаў, калі пад сонцам разумець літаратуру з яе трыма родамі — лірыкай, эпасам і драмай).

На незвычайны вобраз звярнуў увагу і А. Мальдзіс, нават адзначыў яго клічнікам: «Каратынскі піша, што ў хаце сваёй паэзіі ён можа пачаставаць чытача толькі хлебам з мякінаю: дзе ж знайсці прысмакі ў час народнага ліхалецця?! Але калі над роднай вёскай “тры сонейкі (!) зазьяюць і душу агорне весялосць”, тады паэт запрасіць землякоў на іншую бяседу, на іншыя песні» [3, с. 71]. Далей даследчык працягвае разважаць над праблематыкай іншых вершаў, адзначаючы, што і там гаворыцца «аб хуткіх пераменах і ўзыходзе сонца свабоды» [3, с. 71]. Для А. Мальдзіса, засяроджанага на сацыяльна-палітычным кантэксце паэтычнай спадчыны В. Каратынскага, як бачым, і «тры сонейкі», і проста вобраз сонца атаясамліваюцца з матывам свабоды. Безумоўна, такі матыв у эстэтыцы еўрапейскага рамантызму адыгрывае выключную ролю, таму ні ў якім разе нельга адмаўляць гіпотэзы А. Мальдзіса. Наадварот, можна развіць яго ідэю і дапусціць, што пад трыма сонцамі паэт меў на ўвазе свабоду, роўнасць і братэрства. Гэтыя словы красаваліся на сцягах Вялікай

французскай рэвалюцыі як абяцанне змяніць свет да лепшага (на гэта спадзяецца і лірычны герой верша «Пастрыжыны»).

Не будзем пакідаць без увагі і захапленне В. Каратынскага народнай культурай, што, зрэшты, уласціва эстэтыцы мастацкага кірунку, абранага паэтам. У аўтарскіх каментарыях да паэмы «Таміла» чытаем наступнае: «Песні і казкі народа — гэта вобраз яго сэрца і фантазіі, паданні і прымаўкі — гэта яго гісторыя і філасофія» [9, с. 151]. Вершы, што ўвайшлі ў кнігу, назву якой дала беларуская прымаўка, В. Каратынскі мусіў напоўніць спрадвечнай народнай мудрасцю. З гэтага ракурсу можна разглядаць і вобраз сонца, улічваючы «яго аднесенасць да скрайняга станюўчага полюса аксіялагічнай шкалы» [12, с. 478]: калі сонца ў народнай свядомасці асацыюецца з жыватворнай, невычэрпнай крыніцай добра, то паэт усё гэта мно-жыць на тры (варта згадаць, што лічба «тры» — гэта і «міфарытуальны сімвал, які фігуруе ў многіх архаічных абрадах» [13, с. 506]), сцвярджаючы такім чынам ідэю недасяжнасці рамантычнага ідэалу.

А яшчэ тры сонцы ў вершы В. Каратынскага могуць сімвалізаваць Святую Тройцу (як і тры хрысціянскія цноты — веру, надзею і любоў), што цалкам укладваецца ў мастацка-эстэтычную сістэму рамантызму, а таксама сведчыць «аб унікальным творчым метадзе паэта, заснаваным на нацыянальна заглыбленым хрысціянскім светаэкзістэнцыяванні» [10, с. 156]. Нездарма ў яго знакамітым «вершы з праграмнай устаноўкай» [10, с. 158], упісаным у «Альбом...» А. Вярэгі-Дарэўскага, пры пералічэнні дамінантных матываў, якія павінны прагучаць у новай беларускай літаратуры, прыярытэт надаецца тым, што маюць сувязь з народным светасузіраннем, заснаваным на хрысціянскіх каштоўнасцях: «Будзе пець мужыком // Аб Язуску святом, // Аб матульцы святой, // Аб зямельцы радной, // Аб сардэчных палях, // Аб мужыцкіх панах, // Аб суддзях, што як змей, // Аб свабодзе людзей, // Аб дабры, што Бог дасць, // Як адрыне напасць!» [9, с. 11]. Калі ўважліва прыгледзецца да гэтай своеасаблівай іерархічнай лесвіцы, то і тут можна вылучыць тры найбольш яркія матывы (сонцы): Бога, радзіму і свабоду. Гісторыя айчыннай і замежнай літаратуры паказвае, што менавіта яны складаюць ідэя-філасофскую і мастацка-эстэтычную асновы еўрапейскай рамантычнай традыцыі, да якой належаў і В. Каратынскі.

Заклучэнне. Творчасць В. Каратынскага, аднаго з яркіх прадстаўнікоў беларуска-польскага рамантызму, да гэтага часу застаецца збольшага не даследаванай, асабліва калі гаворка ідзе пра польскамоўную паэтычную спадчыну пісьменніка, якая ў літаратуразнаўстве пакуль што прадстаўлена даволі фрагментарна і не адлюстравана ні ў адной манаграфічнай працы.

У паэзіі В. Каратынскага можна адшукаць пэўныя вобразы і матывы, якія сведчаць пра яго арыентацыю на лепшыя ўзоры тагачаснай рамантычнай літаратуры, але разам з тым назіраецца і жаданне творцы да самастойнай інтэрпрэтацыі тых альбо іншых эстэтычных ідэй рамантызму.

Фарміраванне матыва-вобразнага поля паэзіі В. Каратынскага адбывалася пад уплывам як літаратурна-кніжнай, так і фальклорнай традыцыі, перадусім беларускай, што ў далейшым абумовіла бясспрэчнасць прыналежнасці пісьменніка да нашай айчыннай вербальнай і культурнай парадыгмы.

Спіс цытаваных крыніц

1. Album biograficzne zasłużonych Polaków i Polek wieku XIX : w 2 t. — Warszawa : Druk. Piotra Laskauera i S-ki w Warszawie, 1901—1903. — Т. 2. — 1903. — 537 s.
2. *Гарэцкі, М.* Гісторыя беларускае літэратуры / М. Гарэцкі. — Вільня : Кооп. таварыства «Друк», 1920. — 208 с.
3. *Мальдзіс, А. І.* Падарожжа ў XIX стагоддзе: з гісторыі беларускай літаратуры, мастацтва і культуры : навук.-папуляр. нарысы / А. І. Мальдзіс. — Мінск : Нар. асвета, 1969. — 206 с.

4. *Мархель, У.* «Не шукаючы пахвалы...» / У. Мархель // Каратынскі, В. Творы : для ст. шк. узросту / В. Каратынскі ; уклад., прадм. і камент. У. Мархеля. — Мінск : Маст. літ., 2009. — С. 3—8.
5. *Косціна, Ж. В.* Эстэтычны ідэал Вінцэся Каратынскага ў кантэксце сентыменталізму / Ж. В. Косціна // Весн. БарДУ. Сер. «Педагагічныя навукі. Псіхалагічныя навукі. Філалагічныя навукі (Літаратуразнаўства)». — 2020. — Вып. 8. — С. 157—162.
6. *Korotyński, W.* Kilka szczegółów o rodzinie, miejscu urodzenia i młodości Adama Mickiewicza / W. Korotyński. — Wilno : Drukarnia A. H. Kirkora, 1861. — 14 s.
7. *Syrokomla, W.* Słówo do czytelnika / W. Syrokomla // Korotyński, W. Czem chata bogata, tem rada / W. Korotyński. — Wilno : Drukarnia T. Glücksberga, 1857. — S. 1—6.
8. *Korotyński, W.* Czem chata bogata, tem rada / W. Korotyński. — Wilno : Drukarnia T. Glücksberga, 1857. — 98 s.
9. *Каратынскі, В.* Творы : для ст. шк. узросту / В. Каратынскі ; уклад., прадм. і камент. У. Мархеля. — Мінск : Маст. літ., 2009. — 334 с.
10. *Яскевіч, А. В.* Каратынскі: ля вытокаў нацыянальнай лірыкі і эстэтыкі / А. В. Яскевіч // Польша. — 2008. — № 5. — С. 142—159.
11. *Джеймс, Б.* Тайное станет явным. Шекспир без маски / Б. Джеймс, У. Д. Рубинстайн. — М. : Весь Мир, 2008. — 360 с.
12. *Санько, С.* Сонца / С. Санько, Я. Сахута // Беларуская міфалогія : энцыклапед. слоўн. ; рэдкал.: С. Санько [і інш.] ; склад. І. Клімковіч. — 2-е выд., дап. — Мінск, 2006. — С. 478—480.
13. *Дучыц, Л.* Тры / Л. Дучыц // Беларуская міфалогія : энцыклапед. слоўн. ; рэдкал.: С. Санько [і інш.] ; склад. І. Клімковіч. — 2-е выд., дап. — Мінск, 2006. — С. 506—507.

Паступіў у рэдакцыю 15.12.2021.

УДК 82-95:821.161.3-14

Л. М. Садко, кандыдат філалагічных навук, дацэнт
Дзяржаўная навуковая ўстанова «Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры
Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі», вул. Сурганава, 1, корп. 2, 220072 Мінск, Рэспубліка Беларусь,
+375 (29) 790 09 30, konovod1@yandex.ru

ПОЛІСІСТЭМНАСЦЬ У ЛІТАРАТУРНА-КРЫТЫЧНЫХ АРТЫКУЛАХ І РАННЯЙ ЛІРЫЦЫ З. БЯДУЛІ

Артыкул прысвечаны пытанню мастацкай прыроды ранніх твораў беларускага паэта, празаіка і публіцыста З. Бядулі — літаратурна-крытычных артыкулаў «Не адным хлебам...», «Кузня беларускага мастацтва. Думкі аб студыі Беларускага дзяржаўнага акадэмічнага тэатра ў Маскве», а таксама аналізу вершаў паэта 1909—1914 гадоў з пазіцыі полісістэмнай тэорыі. Выяўлена, што артыкулы З. Бядулі маюць вялікі філасофска-эстэтычны патэнцыял, утрымліваюць распрацоўку культуралагічнай і літаратуразнаўчай праблематыкі, што вызначыла шляхі развіцця беларускага прыгожага пісьменства і апырэдзіла з’яўленне многіх сучасных падходаў у галіне гуманітарыстыкі. Адзначаецца, што ў шматграннай ранняй лірыцы паэта знайшлі ўвасабленне як рысы рэалістычнай эстэтыкі і паэтыкі, так і рысы мадэрнісцкіх плыняў і накірункаў: пазітывізму, натуралізму, экспрэсіянізму, імпрэсіянізму.

Ключавыя словы: полісістэмнасць; З. Бядуля; пазітывізм; натуралізм; экспрэсіянізм; імпрэсіянізм.
Бібліягр.: 13 назваў.

L. M. Sadko, Ph. D. in Philology, assistant professor
Research Centre of Belarusian Culture, Language and Literature of the National Academy of Sciences Belarus,
1 Surganova Str., bldg. 2, 220072 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 790 09 30, konovod1@yandex.ru

POLYSYSTEMATIC APPROACH IN LITERARY-CRITICAL ARTICLES AND EARLY LYRICS OF Z. BYADULYA

The article is devoted to the artistic nature matter of the early works of the Belarusian poet, novelist and publicist Z. Byadulya — his literary-critical articles “Not only on bread...”, “The forge of the Belarusian art. Thoughts on the Studio of the Belarusian State Academic Theater in Moscow”. The article also provides the analysis of the poet’s 1909—1914 poems from the standpoint of polysystematic approach. The author states that Z. Byadulya’s articles have a great philosophical and aesthetic potential, contain the development of cultural and literary issues, which determined the development of Belarusian literature and preceded the emergence of many modern approaches in the humanities. It is noted that in his multifaceted early lyrics the poet embodied both, features of realistic aesthetics and poetics, as well as the features of modernist trends: positivism, naturalism, expressionism, impressionism.

Key words: polysystematic approach; Z. Byadulya; positivism; naturalism; expressionism; impressionism.
Ref.: 13 titles.

Уводзіны. У полісістэме беларускай літаратуры канца XIX — пачатку XX стагоддзя назіраецца сітуацыя, калі розныя па прынцыпах адлюстравання чалавека і сусвету мастацкія накірункі і плыні, стылёвыя праявы розных эпох плённа суіснуюць побач, па чарзе займаючы то дамінуючае, то перыферыйнае становішча як увогуле, так і ў творчасці пэўных аўтараў. Тэарэтык і арганізатар руху беларускага адраджэння А. Луцкевіч адзначаў, што «ў сям’і “нашаніўцаў” дужа добра ўжываліся побач прадстаўнікі народніцкага натуралізму і рамантызму, рацыяналізму і містыцызму, пралетарскай барацьбы і эстэтызму, канчаючы разнароднымі плынямі нэарамантызму» [1, с. 255]. Літаратуразнаўца У. Казбярук, пагаджаючыся, працягвае:

«Аблічча беларускай літаратуры вызначыў сінтэз рэалізму і рамантызму з перавагай у пасобных моманты то аднаго, то другога напрамку» [2, с. 181]. Каб даць характарыстыку складаных і неадназначных узаемаадносінаў у сферы эстэтыка-літаратурнага жыцця Беларусі на рубяжы XIX—XX стагоддзяў, У. Калеснік таксама звяртаўся да паняццяў «сінтэз», «паяднанне»: «У 20-я гады (XX ст. — Л. С.) беларуская літаратура марыла пра арганічны сінтэз эмацыянальнай рамантычнасці з класічнай дасканаласцю формы, пра паяднанне рэвалюцыйнага касмізму з рэальнасцю сацыялістычнага будаўніцтва, фантазіі з явай, пачуцця з думкай» [3, с. 306]. Сучасны гісторык Н. Якуш, аналізуючы культуралагічныя і літаратурныя з’явы ў дадзены перыяд, адзначае, што «ў пачатку XX стагоддзя назіралася і сінкрэтычнае, і эклектычнае спалучэнне фальклорных вытокаў, беларускіх культурных архетыпаў, традыцыйных выразных мастацкіх форм з новымі стылявымі накірункамі, выяўленчымі прыёмамі, метадамі. Такое спалучэнне традыцыі і эстэтыкі мадэрнізму ў рознай ступені закранула ўсе сферы беларускага мастацтва, вылівалася ў дыскусійнасць, эксперыментатарства, духоўную актыўнасць» [4, с. 120].

У другой палове XX стагоддзя гуманітарystам І. Эвен-Зохарам на аснове падыходаў Ю. Тынянава, В. Шклоўскага, Б. Эйхенбаума, а таксама сістэмна-сінергетычных прынцыпаў была распрацавана перспектыўная тэорыя полісістэмы, згодна з якой «полісістэма, г. зн. “сістэма сістэм”, разглядаецца як шматслойная цэласнасць, дзе адносіны паміж цэнтрам і перыферыяй уяўляюць сабой шэраг апазіцый. Гэта фактычна дазваляе вылучыць гіпотэзу пра існаванне больш чым аднаго “цэнтра”, хоць у многіх гістарычных прыкладах цэнтры страатыфікаваны такім чынам, што ў канчатковым выніку адзін з іх дамінуе над усёй сукупнасцю» [5, с. 88]. Функцыянаванне любой сацыясеміятычнай з’явы, у тым ліку і літаратуры, як даводзяць полісістэмісты, характарызуецца парадыгмальнай множнасцю суіснавання ў яе асяродку практык пануючага тыпу і альтэрнатыўнага зместу, якія імкнуцца заняць цэнтральнае становішча, адпавядаць розным экстра- і інтралітаратурным запытам. Адсюль больш мэтазгодным для характарыстыкі такога становішча з’яўляецца выкарыстанне паняцця полісістэмы, у тым ліку і для вызначэння поліпарадыгмальнага характару ранняй лірыкі класіка беларускай літаратуры З. Бядулі.

Метадалогія і метады даследавання. Аб’ектам вывучэння выступаюць літаратурнакрытычныя артыкулы і ранняя лірыка З. Бядулі. Метадалагічная аснова даследавання — працы І. Эвен-Зоха, А. Луцкевіча, У. Казбука, У. Калесніка, З. Мельнікавай. Даследаванне грунтуецца на культурна-гістарычных прынцыпах, метадах полісістэмістыкі і кампаратывістыкі.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. У сваіх літаратурна-культуралагічных досведах З. Бядуля прапануе сістэмны падыход да разумення рэчаіснасці, найперш мастацтва. У артыкуле «Не адным хлебам...» (1913) класік выразна дэкларуе полісістэмны характар сваёй творча-эстэтычнай канцэпцыі: «Хараства — гэта гарманічна скрысталізаваныя жыццёвыя атамы, каторыя, губляючы сваю даўнейшую хаатычнасць, уваходзяць у цыкл кемнасці, штукарсства. У розных вопратках з’яўляецца яно: у музыцы, у паэзіі, у малярстве, у разьбярстве, у будаўніцтве, у рамёслах, у звычаях рэлігійных і свецкіх. Жыццё можна назваць кветкай, хараства — мёдам гэтай кветкі, а чалавека — пчалінай, збіраючай гэты мёд. Паўтараю: хараства або штукарсства (артызм) — гэта сама прырода ў кароне сваёй вялікай творчасці» [6, с. 384—385]. Літаратурнаўца З. Мельнікава якраз адзначае, што З. Бядуля стварае поліцэнтрычную мадэль сусветнай культуры, дзе адносіны цэнтра і перыферыі, розных нацыянальных мастацкіх традыцый не прадугледжваюць скасавання ці элімінацыі аднаго з кампанентаў: «Заахвочваючы і пераконваючы, што ўсё, у чым праяўляецца душа народа, неабходна збіраць, запісваць, фатаграфавать, Змітрок Бядуля падкрэсліваў, што гэта і ёсць наша хараства і багацце, але ж адначасова яно з’яўляецца часцінкай агульналюдскага хараства і багацця» [7, с. 7]. Важным чынікам развіцця нацыянальнай культуры і самасвядомасці З. Бядуля лічыць працэсы інтэрфе-

рээнцыі, сінтэзу, барацьбы розных рэпертуараў (традыцыйных і наватарскіх, індывідуальных і агульных, элітарных і масавых, сусветных і рэгіянальных) за дамінуючае становішча ў межах нацыянальнай сацыясеміятычнай сістэмы: «кожнаму народу трэба стаяць за сваё, толькі за сваё... І гэтым самым прыносяць ён карысці ўсім, паказваючы свае самабытныя творчасці, а не копіі — здымкі з чужога... Усе людзі на зямлі, ва ўсёй здабыванай культуры сваёй, стараліся кожны толькі сваё выказаць...» [6, с. 394].

Больш позні артыкул З. Бядулі (ужо «паслякастрычніцкага» перыяду) «Кузня беларускага мастацтва. Думкі аб студыі Беларускага дзяржаўнага акадэмічнага тэатра ў Маскве» можна лічыць праграмным дакументам, які дэкларуе асноўныя праблемы новай беларускай культуры. У гэтым тэарэтыка-эстэтычным артыкуле вызначаюцца прыярытэтныя складнікі, якія ў вялікай ступені ўплываюць на развіццё камунікацыі, а значыць, забяспечваюць жыццяздольнасць і развіццё нацыянальнай мастацкай полісістэмы. Артыкул дэманструе рысы новага мастацка-філасофскага мыслення, арыгінальныя думкі пра шляхі беларускага адраджэння. Пазней, у другой палове XX стагоддзя, Р. Якабсонам, І. Эвен-Зохарам былі прапанаваны мадэлі камунікацыі, вызначаны яе функцыянальныя кампаненты, што мае дачыненне не толькі да мастацкага тэксту як найважнейшага элемента літаратурнага працэсу, а і да тэатра, а таксама цэлага шэрагу інтра- і экстралітаратурных з'яў гетэрагеннага і дынамічнага характару. З. Бядуля слухна вызначае праблемы беларускай літаратуры і тэатра пачатку XX стагоддзя — адсутнасць найважнейшых кампанентаў: адрасанта, адрасата, а таксама распрацаванага сучаснага рэпертуару, сацыяльных інстытуцый і рынка, што функцыянуюць на беларускай мове і адпавядаюць нацыянальным эстэтыка-паэтычным мадэлям. У артыкуле ўдакладняюцца спосабы і прыёмы распрацоўкі рэпертуару новага беларускага мастацтва. З. Бядуля дэкларуе дзесяць патрабаванняў, якія неабходна ўлічыць для паспяховага развіцця нацыянальнага тэатра як шматграннай сілы, «што ахоплівае ўсе формы мастацкай творчасці» [6, с. 404]. Крытык звязвае поспехі будучага беларускага тэатра з яго «выключнай беларускасцю» (вылучана З. Бядулем. — Л. С.) [6, с. 406]. З. Бядуля даводзіць, што для будучых тэатралаў беларусазнаўства ў яго полісістэмным выглядзе як комплекс ведаў па гісторыі, літаратуры, этнаграфіі павінна быць пашырана да максімуму. Дбае аўтар артыкула і пра стварэнне пры тэатральных студыях своеасаблівых сінтэзаваных максімальна поўных фондаў, сховішчаў не толькі літаратурных твораў, але і народнай музыкі, танцаў, нацыянальных музычных інструментаў, вопраткі, бытавых рэчаў. Што тычыцца ўласна тэатральнага рэпертуару, то З. Бядуля справядліва адзначае: «Нам спачатку дайце з беларускіх падмосткаў беларускае. Ужо пасля, калі беларускі тэатр нажыве сабе імя сваёй уласнай творчасцю, тады толькі можна будзе даць і сусветных класікаў» [6, с. 408]. Падобнае сінтэзаванне ўсіх магчымых мастацкіх родаў і відаў, сродкаў эстэтыкі і паэтыкі ў бядулеўскім артыкуле — адзіны магчымы шлях да стварэння нацыянальнай культуры, «эпохі ў беларускім мастацтве» [6, с. 408].

Вядомыя беларускія літаратуразнаўцы Л. Баршчэўскі, П. Васючэнка, М. Тычына вылучаюць, акрамя знітанасці мастацкіх сістэм розных плыняў і накірункаў у творчасці З. Бядулі, яшчэ адну характэрную праяву полісістэмнасці эстэтыкі і паэтыкі яго твораў. Даследчыкі адзначаюць, што аўтар «выявіў такую асаблівасць нацыянальнага жыцця, як працяглае гістарычнае існаванне поруч двух этнасаў: карэннага, беларускага, і габрэйскага, абмежаванага так званай мяжой аселасці. Гэтая асаблівасць выявілася і ў змесце, і ў форме яго твораў, якія культурна ўзбагацілі жанрава-стылявую плынь нашай літаратуры, арыентуючы яе на ўзнёслую ўрачыстасць Талмуда і Бібліі» [8, с. 333—334]. Сапраўды, мастацкая манера З. Бядулі вылучаецца асаблівым светабачаннем, кандэнсаванай метафарычнасцю, выкарыстаннем прэцэдэнтных імёнаў, звязаных з яўрэйскай культурай і старазапаветнымі вобразамі.

Адзначым, што творчая спадчына З. Бядулі шматслойная, яна аб'ядноўвае ў сабе розныя тэндэнцыі часу, розныя прынцыпы адлюстравання рэчаіснасці — ад рэалістычных да лірыка-філасофскіх і мадэрновых. З. Мельнікава вызначае шэраг матываў і эстэтыка-паэтычных ідэалаў,

характэрных для твораў класіка: «У Бядулевай творча-эстэтычнай канцэпцыі гарманічна спалучаліся грамадзянска-патрыятычныя, сацыяльна-класавыя матывы з эстэтыкай прыгажосці і ідэаламі характва» [7, с. 11]. Сам З. Бядуля разумее памежнае існаванне беларускага мастацтва, яго поліцэнтрыйны характар: «Наша літаратура яшчэ знаходзіцца на рубяжы. Мінулае з сучасным пераблытаны ў адно па сягонняшні дзень» [6, с. 411]. Адзначае «мешаніну формаў і вобразаў — ад народных прымітываў да мастацка-сучаснай віртуознасці» [6, с. 410]. Працягваючы тэму «мешаніны», З. Бядуля напаўняе гэтае паняцце філасофскім гучаннем, узбуйняе яго да светапогляднага статусу: «Гэтая ж мешаніна адбівае псіхіку і настроі сучаснасці. Раздвоенасць аказалася не толькі ў мастацтве, але і ў быту, у жыцці» [6, с. 411—412]. Вядома, што тэма дыялектыкі душы, яе дваістай прыроды таксама распрацоўвалася ў тэарэтычным і мастацкім аспектах М. Гарэцкім («Развагі і думкі», «Дзве душы»).

На мяжы XIX—XX стагоддзяў у беларускім літаратурна-мастацкім працэсе праяўляе сябе сістэма тэндэнцый, заснаваная на індуктыўнай логіцы пазітывізму, калі літаратары-народнікі звяртаюцца да эмпірычных дадзеных, ствараюць замалёўкі з натуры, карыстаючыся амаль тымі ж метадамі, што і прыродазнаўцы, пазбягаючы дэфармацыі фактаў і іх ацэнкі. Такая літаратура, па словах І. Багдановіч, «паказвала беларусу яго самога ў гістарычнай перспектыве і рэтраспектыве» [9, с. 7], дакладна адлюстроўвала чалавека-працаўніка, селяніна з усім комплексам цяжкасцей яго існавання, тлумачыла, «чаму плача песня наша» (Я. Купала). Як тлумачаць тэарэтыкі семіётыкі, існуе шэраг культур, арыентаваных на «пазіцыю слухаючага» (адрасата), у такім выпадку «аксіялагічная іерархія тэкстаў размяшчаецца так, што паняцці “найбольш каштоўны” і “самы зразумелы” супадаюць», а «пэўнае», «сапраўднае» «простае» будуць разглядацца як вышэйшыя аксіялагічныя характарыстыкі» [10, с. 510]. Народніцка-натуралістычныя творы Я. Лучыны, А. Гурыновіча, К. Каганца, Ядвігіна Ш., Цёткі, З. Бядулі, Я. Коласа, заснаваныя на рэпертурэмах, зразумелых менавіта прастанароднаму чытачу, малявалі змрочныя сцэны цяжкага лёсу працаўніка, часам шырока ўжываючы сродкі каталагізацыі і гіпербалізацыі для апісання жыцця селяніна.

У вершы З. Бядулі «Ці хто забывае цябе, небарака?..» (1910) перададзена атмасфера антыгуманнага адносінаў да чалавека працы, так распаўсюджаных у грамадстве. Верш заснаваны на пазітывісцкім разуменні дакладнасці, факты прыводзяцца з фатаграфічнай дэталёвасцю, не падзяляюцца на прывабныя або непрывабныя. Але замест характэрнай эстэтычна нейтральнай пазіцыі аўтара, прынцыповага дэтэрмінізму і статычнасці ў выяўленні абставін жыцця прапаноўваецца вельмі выразная дэкларацыя прыгнёту як ненатуральнай з’явы, сацыяльнай хваробы. Жабрацкія абставіны жыцця беларускага селяніна, непасільная праца — усё гэта паказана аўтарам з бязлітаснай праўдзівасцю і гуманізмам, што актуалізуе эстэтычныя і паэтычныя сродкі па-за межамі пазітывісцка-натуралістычнага пісьма:

Мацнейшы стаптаў у шаленстве ў дзікім
Дачок тваіх гонар у гразь па зямлі.
Ад вечнай бяды, ад нядолі вялікай
Аж вочы туманам, крывёй заплылі.

А праца твая — на раскошы зладзеям,
А сам ты на свеце — няпрошаны госць,
Табе, як сабаку, даюцца памыі,
З агідай кідаюць галоднаму косць [11, с. 23].

Гэтая дэталёвасць, згушчанасць атмасферы гаротнасці ў «ранненашаніўскіх» творах З. Бядулі, выразныя межы паміж добром і злом, мастацкая канцэпцыя ідэалізацыі бедака-селяніна, уражлівасць і эмацыянальнасць у адлюстраванні яго існавання даюць падставы гаварыць і пра элементы сентыменталісцкай эстэтыкі ў літаратуры названага перыяду. У вершы

«Пастушка» (1911) З. Бядулі пранізліва ўвасоблена тэма бязвіннай пакуты дзіцяці, што ні разу не ела ўдосталь, не ведала цяпла і бестурботнага жыцця, з маленства працуючы без усялякай надзеі на лепшае. Атмасфера ў гэтым вершы вельмі далёкая ад ідылічных пастараляў на ўлонні прыроды:

Хоць раз ці была я ў матулі пастушкай,
Хоць раз ці карміла матуля як след.
Служу я ў фальварку, тут блізка, пастушкай.
Служу нізавошта ўжо некалькі лет [11, с. 32].

Гераіня апавядае пра сваё будзённае жыццё, пра слёзы, маркоту, заўсёдня голад і холад, узгадваючы дэталі, што ўраджаюць да глыбіні душы. Знешні свет прыроды ў гэтым вершы («вільгаць», «гразь», «магільнік», «хмызняк», «багна») зліваецца, як характэрна для літаратуры сентыменталізму, з унутраным станам чалавечай душы:

На раніцу статак пускаю на выган,
Адтуль па балоце — на панскі барок.
На могілках страхам нязведаным вее,
Апрыкрала грэбля, крыжы і пясок [11, с. 32].

Паэт узнімае пытанне пра магчымасці і шляхі дасягнення простым чалавекам шчасця, даводзіць уласцівыя сентыменталісцкім творам дыдактычныя думкі. Але ў вершы няма нічога ад сялянскай ідыліі, маральнага задавальнення ад сузірання прыроды, культу «натуральнага чалавека», што існуе ў суладдзі з наваколлем. Наадварот, апошні катрэн гучыць пафасам выкрыцця сацыяльных праблем, якія не прынята было дэклараваць у творах сентыменталізму:

А думкі наводзяць на злосць і на смутак,
Хоць птушкі пяюць ад зары да зары.
Ніхто не раскажа — не знаю, чаму так...
Такое жыццё — хоць агнём ты згары!.. [11, с. 33].

У больш позніх творах З. Бядулі гэтая абвостраная суб'ектыўнасць інтэрпрэтацыі, уважлівасць да душы чалавека, які б'ецца ў няволі нядобра ўладкаванага жыцця, прыводзіць да выкарыстання рыс эстэтыкі і паэтыкі экспрэсінізму. Як адзначаюць даследчыкі, «мастацкія малюнкi Бядулі прыкметна стылізаваныя, павышана экспрэсіўныя, прасякнутыя сімвалізмам» [8, с. 336].

Апакаліптычныя сюжэты знаходзілі сваё месца ў беларускай літаратуры і раней — у творах К. Каліноўскага, Ф. Багушэвіча, Я. Лучыны, якія ўсведамлялі праблему сэнсу чалавечага жыцця скрозь прызму «сялянскага пытання», такога вострага ў беларускім сацыякультурным асяроддзі. Катастрафічна-трагічнае светаўспрыманне атрымлівае новы імпульс у сувязі з феноменам складанага станаўлення нацыянальнай самасвядомасці, а таксама з рэвалюцыйнымі і ваеннымі падзеямі. Як адзначае А. Луцкевіч, чуйна выяўляючы наватарскія падходы да адлюстравання чалавека і сусвету ў творах беларускага класіка, «на вельмі уражлівай, чулай душы Зьмітрака Бядулі вельмі востра адбілася ўзьняўшаяся неўспадзеўкі вайна. Яна закранула нейкія новыя — бурлівыя — струны ў яго душы. У яго вершах бачым небывалы размах, нязнаную раней сілу» [1, с. 74]. І сапраўды, у вершах, датаваных 1914 годам («Вайна», «Мяцежнік», «Ад крыві чырвонай», «Не мы...», «I будзе на палях трывожная работа...», «Арліхі»), з'яўляюцца абвострана-эмацыянальныя вобразы, максімальна абстрагаваныя, касмічна маштабныя. Стылістыка знакамітай анталогіі нямецкамоўных экспрэсіяністаў «Змярканне чалавецтва» («Menschheitsdämmerung»), што выйшла ў 1919 годзе, выразна пераклікаецца з названымі творамі З. Бядулі, які пераходзіць ад лакальна-нацыянальнага тэматычнага поля да ўсеагульных, універсальных локусаў, у гратэскава-фантастычных

вобразах апісвае дысгарманічнае існаванне чалавека пасярод апакаліпсісу жыцця, гвалту вайны. У вершы «Мяцежнік» (1914), інтанацыйна ўзрушаным, насычаным пранізлівымі ўскрыкамі, з’яўляюцца абагульненыя вобразы смерці, віхурных хваль, адчаю. У традыцыйных экспрэсіянізму амплітуда пачуццяў у вершы надзвычай шырокая — ад ляманту адчаю і змрочных прароцтваў да нястрымна-захопленнага сцвярджэння:

Пад небам імчацца чырвоныя коні,
Пярун з навальніцай
Рагочуць на гонях.
І страх,
І дрыготы
Абшар абвілі,
Віхорыцца ўсё на зямлі...
І кроў...
І руіны...

Ой, горкая будзе, дзяцюк, твая доля! —
Смерць зрэжа касою,
Бы кветку-расліну,
Груган знясе косці па полі...
Хай граюць,
Буяюць
Віхорыя хвалі!
Хай плачуць,
Хай скачуць —
Ім вольніцу далі [11, с. 83].

Навакольны свет у такіх вершах паказаны праз прызму ўспрымання суб’екта, адлюстроўвае атмасферу закінутасці, страчанаасці чалавека ў свеце, безабароннасці яго перад сіламі лёсу. Трагічныя малюнкi быцця чалавека пасярод вайны — гратэскавыя сімвалы крайніх станаў спустошанага і богапакінутага жыцця наогул, пагібельна-катастрафічнага светаадчування. Кожны з мастакоў-экспрэсіяністаў даваў свой адказ на пытанне пра дысгарманічныя ўзаемадачыненні чалавека і чужога злога свету, але найбольш пашырана ўвага да чалавечага жыцця на парозе блізкай і непазбежнай смерці. У вершы «Ад крыві чырвонай» кантрасна і эмацыянальна насычана перададзены стан чалавека, ахопленнага жахам вайны, даведзенага да кульмінацыі адчаю:

Ад крыві чырвонай фарбаваўся Нёман.
Гаціліся гаці з трупаў па вадзе.
Дзікі свіст і бразгат. І выццё і гоман.
Бітва, як ніколі... бітва, як нідзе...
Людзі, коні разам гойдаліся ў сечы,
Малаціў галовы алавыяны град...
Вочы непрытомны. Крык нечалавечы.
Смерць прымала строга жудасны парад [11, с. 85].

Па-майстэрску выкарыстоўвае З. Бядуля прыём кантрасу, адзін з базавых у экспрэсіянізме. Паэт не толькі выяўляе супярэчнасці, але і паказвае філасофскую знітаванасць процілегласцей. Закон татальнай няправеднасці існавання наогул і мілітарысцкага ў прыватнасці ў кантрасных вобразах увасоблены ў вершы «І будзе на палях трывожная работа...» (1914). Традыцыйная для беларускай літаратуры і культуры сімволіка, звязаная з жыццядайнай земляробчай працай, набывае ў гэтым творы супрацьлеглую канатацыю, пераўтвараецца ў танатычную:

Давай зямлю араць гранатамі тым часам,
А тысячамі куль пасля баранаваць,
Гнаіць крывёй людской і дымным цёплым мясам,
Штыкамі растрасаць.

І пойдзе так сяўба — жалеза і патроны,
І буйны колас-смерць пад сонцам зашуміць.
Пагібель будуць жаць — і пошасці, і стогны,
Пакуту малаціць [11, с. 87].

Свет у гэтым вершы малюецца як царства гвалтоўных сіл, прадчуванне сусветных катастроф, што выводзіць яго на ўзровень пазагістарычных абагульненняў. Па абстрактнасці і пачварнасці вобразаў твор набліжаецца да эстэтыкі сюррэалізму.

Творчая палітра З. Бядулі ў ранняй лірыцы была багатая і на праявы рыс імпрэсіянізму. У вершах-імпрэсіянах, якія могуць быць аб'яднаны пад назвай «Настроі» (1909—1913), выяўлены розныя станы прыроды, поры года і часы дня і ночы, што глыбока звязаны з перажываннямі лірычнага героя, яго псіхічным станам. В. Жураўлёў у гэтай сувязі гаворыць пра «ўзвышаную, рамантычную і ўзнёсла-паэтычную танальнасць, якая ў чымсьці нагадвае велічны гімн велічным, гарманічным, прыгожым і ўпарадкаваным з'явам жыцця» [12, с. 143]. Сапраўды, З. Бядуля ў падобных вершах апявае хараство рэчаіснасці, знаходзіць натхненне ў пейзажах, гульні святла, пахаў і гукаў, з тонкім псіхалагізмам перадае эмацыянальныя зрухі ў душы героя. Прырода ў З. Бядулі набывае здольнасць адчуваць, актыўна ўзаемадзейнічаць з чалавекам. Даследчык беларускага імпрэсіянізму Т. Мацюхіна адзначае, што «незвычайнасць бядулеўскіх пейзажаў — у іх прыгчавым характары, афарыстычнасці і дыдактызме» [13, с. 105]. У вершы «Зімовая раніца» (1910) гэтыя рысы праяўляюць сябе ў поўнай ступені:

Зычна званіла, крынічыла
Блізка крынічка за горкай;
Не змаразіў злы мароз,
Хоць невялічкая,
Нібы то вока —
Рогат да слёз...

Эх, каб і сэрцы каб нашыя
Так не баяліся гора,
Грозных жыцця непагод, —
Шмат назапасілі б
Сіл у прасторы
З году ды ў год!.. [11, с. 53].

Заклучэнне. У артыкулах З. Бядулі 1910-х гадоў праяўляе сябе полісістэмісцкая пазіцыя, згодна з якой мастацкія з'явы разглядаюцца ва ўзаемасувязі цэлага шэрагу інтра- і экстраэстэтычных фактаў гетэрагеннага і дынамічнага характару. Полісістэмы характар мастацкай манеры З. Бядулі на скрыжаванні пазітывісцкага, рэалістычнага, сентыменталісцкага, экспрэсіянісцкага, імпрэсіянісцкага напрамкаў дае магчымасць шматаспектнага адлюстравання знешніх праяў жыцця і яго глыбінных унутраных заканамернасцей, забяспечвае магчымасць узаемадзеяння і ўзаемаабагачэння напрамкаў. Патэтыка, грамадска-крытычная ўзрушанасць, інтанацыя пратэсту супраць зацкаванасці чалавечай асобы ваеннай машынай і сацыяльным прыгнётам гучаць у вершах З. Бядулі 1914 года. Такія прыёмы дазваляюць паэту надзвычай эмацыянальна расказаць пра вострыя, асноватворныя праблемы існавання чалавека наогул, беларуса ў прыватнасці, перад абліччам шалёных узрушэнняў эпохі, гістарычных катастроф. Асаблівая метафорыка і глыбокі псіхалагізм у вершах-настроях З. Бядулі дазваляюць гаварыць пра выкарыстанне паэтам рэпертуарных мадэляў імпрэсіянізму, стварэнне нацыянальных узораў «пейзажаў душы».

Спіс цытаваных крыніц

1. Луцкевіч, А. Выбраныя творы: праблемы культуры, літаратуры і мастацтва / А. Луцкевіч; уклад., прадм., камэнт., індэкс імёнаў, пер. з пол. і ням. А. Сідарэвіча. — Мінск: Кнігазбор, 2006. — 460 с.
2. Казбярук, У. М. Рамантычны пошук: назіранні над беларускім рамантызмам пачатку ХХ ст. / У. М. Казбярук. — Мінск: Навука і тэхніка, 1983. — 184 с.
3. Калеснік, У. А. Ветразі Адысея: У. Жылка і рамантычная традыцыя ў беларускай паэзіі / У. А. Калеснік. — Мінск: Маст. літ., 1977. — 328 с.
4. Якуш, Н. М. Эстэтыка мадэрнізму і традыцыя ў беларускай культуры пачатку ХХ ст. / Н. М. Якуш // Тр. БГТУ. Сер. 5: Политология, философия, история, филология. — 2008. — № 5. — С. 120—122.
5. Even-Zohar, I. System, Dymanims, and Interference in Culture: A Synoptic View / I. Even-Zohar // Poetics today. — 1990. — № 11. — P. 85—94.

-
6. *Бядуля, З.* Збор твораў : у 5 т. / З. Бядуля. — Мінск : Маст. літ., 1989. — Т. 5 : Язэп Крушынскі : раман ; Сярэбраная табакерка : казка ; Публіцыстычныя артыкулы. — 519 с.
7. *Мельнікава, З. П.* Літаратура і эстэтыка нацыянальнага самапазнання ў філасофска-публіцыстычнай спадчыне Змітрака Бядулі / З. П. Мельнікава // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3 : Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія. — 2016. — № 1. — С. 5—13.
8. *Баршчэўскі, Л. П.* Словы ў часе: літаратура ад рамантызму да сімвалізму і нашаніўскага адраджэння / Л. П. Баршчэўскі, П. В. Васючэнка, М. А. Тычына. — СПб. : Невс. простор, 2014. — 369 с.
9. *Багдановіч, І.* Авангард і традыцыя: беларуская паэзія на хвалі нацыянальнага адраджэння / І. Багдановіч. — Мінск : Беларус. навука, 2001. — 387 с.
10. Тезісы к семиотическому изучению культур (в применении к славянским текстам) / В. В. Иванов [и др.] // Семиосфера / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство-СПБ, 2000. — С. 504—525.
11. *Бядуля, З.* Збор твораў : у 5-ці т. / З. Бядуля. — Мінск : Маст. літ., 1985. — Т. 1 : Вершы, паэмы. — 407 с.
12. *Жураўлёў, В. П.* У пошуку духоўных ідэалаў: на матэрыяле беларускай літаратуры XIX — пач. XX ст. / В. П. Жураўлёва ; пад рэд. У. В. Гніламедава. — Мінск : Беларус. навука, 2000. — 189 с.
13. *Мацюхіна, Т. Б.* Беларускі імпрэсіянізм / Т. Б. Мацюхіна. — Мінск : Беларус. навука, 2015. — 202 с.

Паступіў у рэдакцыю 29.11.2021.

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 по 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: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>.