

Вестник БарГУ

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года
Выходит 2 раза в год

№ 2 (16), август, 2024

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: vestnikbargu@gmail.com .

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, белорусском и английском языках.
Распространяется на территории Республики Беларусь.

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

Подписано в печать 24.07.2024. Формат 60 × 84 1/8.
Бумага ксероксная. Печать цифровая.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 16,00. Уч.-изд. л. 12,80.
Тираж 40 экз. Заказ . Цена свободная.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/424 от 9 сентября 2016 года.

Полиграфическое исполнение: республиканское унитарное предприятие «Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь». Специальное разрешение (лицензия) на право осуществления полиграфической деятельности № 02330/89 от 3 марта 2014 года.
Адрес: ул. Кальварийская, 17, 220004 г. Минск.

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).

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

Лобковская Е. А. (отв. за направление «Педагогические науки»), кандидат педагогических наук (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); **Джига 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, Республика Беларусь); **Капанова 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); **Кремень М. А.**, доктор психологических наук, профессор (Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь); **Кришток И. С.**, кандидат филологических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский

государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Крись 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 (учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет», 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); **Никашина Г. А.**, кандидат педагогических наук, доцент (учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь); **Олифирович Н. И.**, кандидат психологических наук, доцент (Минск, Республика Беларусь); **Пергаменчик 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 (Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 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: Institution of Education "Baranavichy State University".

Editorial address:

21 Voykova Str., 225404 Baranavichy.
Phone: +375 (163) 64 34 77.
E-mail: vestnikbargu@gmail.com .

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, Belarusian and English. The journal is distributed on
the territory of the Republic of Belarus.

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

Signed print 24.07.2024. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox. Digital
printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 16.00.
Acc.-pub. s. l. 12.80. Circulation of 40 copies.
Order . Free price.

The state registration certificate of the publisher, manufacturer and
publications distributor No.1/424, September 9, 2016.

Printing performance: Republican Unitary Enterprise "Information and
Computing Center of the Ministry of Finance of the Republic of
Belarus". Special permission (license) for the right to carry out printing
activities No. 02330/89, March 3, 2014.

Address: 17 Kalvariyskaya, 220004 Minsk.

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 (Institution of Education "Baranavichy State University",
Baranavichy, the Republic of Belarus).

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

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

Konovalik V. K. (*English Text Editor*) (Institution of Education "Baranavichy State University",
Baranavichy, the Republic of Belarus).

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

Belanovskaya O. V., Ph. D. in Psychology, Associate Professor (State Institution of Education
"National Institute of 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 (Institution of Education
"Grodno State University named after Yanka Kupala", Grodno, the Republic of Belarus);
Valitova I. Y., Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Brest
State University named after A. S. Pushkin", Brest, the Republic of Belarus); **Glazyrina L. D.**,
Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Belarusian State Pedagogical
University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Dzhiga N. D.**, Doctor of
Psychology, Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy,
the Republic of Belarus); **Dubeshka N. G.**, Ph. D. in Education, Associate Professor
(Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus);
Kapranova V. A., Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Belarusian
State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus);
Kleshcheva E. A., Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education
"Baranavichy State University", Baranavichy, 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 Philology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State
University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Krus P. P.**, Ph. D. in Philosophy,
Associate Professor (Institution of Education "Brest State University named after
A. S. Pushkin", Brest, the Republic of Belarus); **Lopatik T. A.**, Doctor of Education,
Professor (Institution of Education "Minsk State Linguistic University", Minsk, the Republic
of Belarus); **Makarevich A. N.**, Doctor of Philology, Associate Professor (Institution of
Education "Mogilev State University named after A. A. Kuleshov", Mogilev, the Republic

of Belarus); **Mankevich Z. B.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Nikashina G. A.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Olifirovich N. I.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Minsk, the Republic of Belarus); **Pergamenschchik L. A.**, Doctor of Psychology, Professor (educational institution n "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Pinyuta I. V.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Puzyrevich N. L.**, Ph. D. in Psychology, Associate Professor (Institution of Education "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Puchinskaya T. M.**, Ph. D. in Education, Associate Professor (Institution of Education "Baranavichy State University", Baranavichy, the Republic of Belarus); **Tarantey V. P.**, Doctor of Education, Professor (Institution of Education "Grodno State University named after Y. Kupala", Grodno, the Republic of Belarus); **Tarasova T. N.**, Doctor of Philology, Professor (Institution of Education "Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank", Minsk, the Republic of Belarus); **Torhova A. V.**, Doctor of Education, Professor (Institution of Education "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 (Academy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, 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 Budgetary Educational Institution of Higher Education "Volgograd State Socio-pedagogical University", Volgograd, the Russian Federation); **Selivanov V. V.**, Doctor of Psychology, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Psycho-pedagogical University", Moscow, the Russian Federation).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Захарина Ю. Ю.** Способы взаимодействия обучающихся с искусством в условиях функционирования полихудожественной среды: социокультурный аспект
- Павловская В. Н., Василевич Н. А.** Формирование орфографической грамотности у обучающихся младшего школьного возраста приемами мнемотехники: теоретический аспект
- Паталашко Н. Р.** Концептуальные основания формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности
- Подлесная А. С.** Интерактивные средства профессиональной педагогики как структурный компонент музейной педагогики
- Рудая Д. В.** Роль дифференциации как фактор участия обучающихся 6—7 лет в составе полного класса в спортивной квест-игре

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Грицевич Т. Д., Деменчук О. Ю.** Особенности профессионального самоопределения современных первокурсников учреждения высшего образования
- Джиган Н. Д., Луговская О. В.** Развитие творческого воображения и мотивации учащихся к обучению изобразительному искусству средствами технологии дополненной реальности
- Дудек Д. А.** Предикторы структурно-содержательных характеристик эмпатии из числа экзистенциальных характеристик личности студентов в зависимости от специальности
- Иценко А. Г.** Проект философской психологии С. Л. Франка
- Комкова Е. И., Елупахина А. В., Мукосей О. М.** Специфики когнитивной и личностной дисинхронности и гетерохронности в дошкольном возрасте
- Кожневская Е. Ю.** Роль и место нормотипичного ребенка в семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития (с позиции матери и нормотипичного ребенка)
- Король М. А.** Критическое мышление как феномен в исследованиях отечественных и зарубежных ученых
- Мелихова М. М.** Факторы делинквентного поведения несовершеннолетних воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений
- Смык А. А.** Структура профессионального самосознания психологов, занимающихся частной практикой
- Шишулина Н. М.** Субъективная модель личности идеального педагога у учащихся
- Яценко Т. Е., Веремеюк Я. Н.** Стили и стратегии совладающего поведения студентов-спортсменов в условиях неопределенности
- Яценко Т. Е., Лелес А. С.** Виды чувства вины и стыда, обуславливающие субъективное благополучие юношей и девушек в различных жизненных сферах

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Литературоведение

- Белая А. И., Ивановская Н. Ч.** Конь як персанаж мастацкай анімалістыкі ў міжлітаратурным кантэксте
- Брусевич А. А.** Беларуска-польскае паэтычнае памежжа (1830—1918): ацэнкі літаратуразнаўства і перспектывы даследавання
- Крыштоп І. С.** Экалагічная праблематыка в романах Чынгіза Айтматова і Віктара Козько
- Шатарова М. А.** Соцыокультурнае развіццё навучаюцца каледжэй эстэтычнага профіля сродствамі фольклора

CONTENTS

EDUCATION

- 6 Zakharyna Y. Y.** Methods of interaction of students with art in the conditions of the multi-artistic environment functioning: socio-cultural aspect
- 11 Pavlovskaya V. N., Vasilevich N. A.** Formation of spelling literacy among primary school age students using mnemonics techniques: the theoretical aspect
- 17 Patalashko N. R.** Conceptual basis for forming a culture of interpersonal relations in senior preschool children in motor activity
- 23 Podlesnaya A. S.** Interactive tools of professional pedagogy as a structural component of museum pedagogy
- 29 Rudaya D. V.** Role differentiation as a factor of participation of students aged 6—7 in the full class in a sports quest game

PSYCHOLOGY

- 33 Gritsevich T. D., Dzemenchuk A. Y.** Features of professional self-determination of modern first-year students of a higher educational institution
- 38 Dzhigan N. D., Lugovskaya O. V.** Development of creative imagination and motivation of students to teach fine arts by means of augmented reality technology
- 45 Dudek D. A.** Structural-content characteristics predictors of empathy of engineering, linguistic and pedagogical specialties students
- 51 Itsenko A. G.** Project of S. L. Frank philosophical psychology
- 61 Komkova E. I., Yelupakhina A. V., Mukosey O. M.** The specifics of cognitive and personal dissynchrony and heterochrony in preschool age
- 69 Kozhenevskaya E. Yu.** The role and position of a normotypical child in a family raising a child with special needs (from the perspective of a mother and normotypical child)
- 75 Korol M. A.** Critical thinking as a phenomenon in the research of domestic and foreign scientists
- 80 Melihova M. M.** Factors of delinquent behavior in minor pupils of special educational institutions
- 85 Smyk A. A.** The structure of professional self-awareness in the system of personal self-realization of private psychological
- 93 Shishulina N. M.** Subjective personality model of an ideal teacher in students' perception
- 99 Yatsenko T. E., Veremeyuk Y. N.** Styles and strategies of coping behavior of student-athletes in conditions of uncertainty
- 105 Yatsenko T. E., Leles A. S.** Types of feelings of guilt and shame conditioning the subjective well-being of boys and girls in different areas of life

PHILOLOGY

Literary studies

- 113 Belaya E. I., Ivanovskaya N. Ch.** Horse as a character of animalism in interliterary context
- 119 Brusevich A. A.** The Belarusian-Polish poetic borderland (1830—1918): assessments of literature and research perspectives
- 124 Kryshchtop I. S.** Ecological issues in Chingiz Aytmatov's and Viktor Kozko's novels
- 130 Shatarava M. A.** Sociocultural development of students of aesthetic profile colleges by means of folklore

УДК 37.013

Ю. Ю. Захарина, доктор искусствоведения, профессор

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

СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСКУССТВОМ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ СРЕДЫ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

В статье раскрывается специфика взаимодействия обучающихся с искусством с позиций социализации и инкультурации личности в полихудожественной среде. Вычленяется триада субъект-объектных взаимосвязей художественно-педагогического общения «педагог—обучающийся—искусство», которое является фундаментальной базой коммуницирования. На основе векторности коммуницирования в пределах триады, его характеристик и параметров осуществляется классификация способов взаимодействия обучающихся с искусством. Устанавливаются и раскрываются критерии дифференциации способов взаимодействия обучающихся с искусством: инициативность (направленность процесса коммуницирования), тип коммуницирования, сочлененность видов искусства (мультикомпонентность), уровень взаимодействия, форма взаимодействия. Отмечается, что коммуницирование в единстве трех компонентов (педагог—обучающийся—искусство) открывает возможность в дискурсивной творческой практике постичь обучающимися основы художественного языка и смыслы, моделируемые с его помощью в образах. Доказывается, что вариативность способов взаимодействия обучающихся с искусством в полихудожественной среде способствует развитию интереса к художественно-эстетической сфере деятельности, общественной жизни, стимулирует инициативность личности.

Ключевые слова: способ коммуницирования с искусством; социокультурное развитие личности; художественно-педагогическое общение; полихудожественная среда; художественно-эстетическое образование.

Библиогр.: 8 назв.

Y. Y. Zakharyna, Doctor of Science (Art), Professor

Educational Institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, 18 Sovetskaya Str.,
220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 118 88 83, juliaminsk@yandex.ru

METHODS OF INTERACTION OF STUDENTS WITH ART IN THE CONDITIONS OF THE MULTI-ARTISTIC ENVIRONMENT FUNCTIONING: SOCIOCULTURAL ASPECT

The article reveals the specifics of students' interaction with art from the standpoint of socialization and inculturation of the individual in a polyartistic environment. A triad of subject-object relationships of artistic and pedagogical communication “teacher—student—art” is identified, which is the fundamental basis of communication. Based on the vectorial nature of communication within the triad, its characteristics and parameters, a classification of ways of interaction between students and art are carried out. Criteria for differentiating ways of interaction between students and art are established and revealed: initiative (direction of the communication process), type of communication, articulation of art forms (multicomponentity), level of interaction, form of interaction. It is noted that communication in the unity of three components (teacher—student—art) opens up the opportunity in discursive creative practice for students to comprehend the basics of artistic language and the meanings modeled with its help in images. It is proven that the variability of ways students interact with art in a polyartistic environment contributes to the development of interest in the artistic and aesthetic sphere of activity, public life, and stimulates individual initiative.

Key words: method of communication with art; socio-cultural development of personality; artistic and pedagogical communication; multi-artistic environment; artistic and aesthetic education.

Ref.: 8 titles.

Введение. Взаимодействие обучающихся с искусством в контексте художественно-эстетического образования (далее — ХЭО) представляет комплексный процесс, в котором субъект-объектные взаимоотношения протекают константно и вариативно. Полихудожественная среда (далее — ПХС), организованная педагогом на учебных занятиях разного уровня (общее среднее, среднее специальное, высшее, дополнительное образование детей и взрослых), способствует поэтапному и планомерному освоению обучающимися культурных ценностей локального и мирового масштаба. В непосредственном или опосредованном контакте с искусством осуществляется познание обучающимися окружающего мира в его эволюции в формах реально сущего и/или фантазийной модуляции пространства жизнедеятельности социума.

Сама ПХС во многом предопределяет способы коммуницирования обучающихся с искусством. Организованная в классической форме (т. е. на основе взаимодействия искусств в их репрезентации в реальной действительности, как, например, демонстрация живописных полотен, скульптур, произведений графики в музейном пространстве под музыкальное сопровождение) или с применением компьютерных технологий (художественные инсталляции на основе цифрового моделирования образов, демонстрация анимированных картин художников прошлых эпох под чтение поэтических зарисовок) ПХС задает вектор дешифровки историко-культурных смыслов, фиксированных в образах/образности художественных произведений. Однако независимо от формы позиционирования ПХС в образовательном пространстве, спектр способов взаимодействия обучающихся с искусством всегда остается широким, что определяет вариативность инструментария освоения реципиентами содержания художественных произведений, ведущих тем, сюжетов, образов как в творчестве отдельных мастеров, так и в искусстве конкретной эпохи, региона.

В организации взаимодействия обучающихся с искусством направленность познавательного процесса с установлением конкретных границ, параметров освоения социокультурных и художественных ценностей определяется педагогом. Постановка целей и задач, выбор форм и средств организации учебных занятий и внеаудиторных (внеклассных) мероприятий в системе ХЭО осуществляется педагогом, который в соответствии со вкусовыми предпочтениями, сформированными компетенциями (с превалированием изобразительной, музыкальной, театральной, хореографической творческой деятельности), приоритетами конкретной учебной группы (класса) вносит коррективы в календарно-тематическое планирование и организует коммуницирование обучающихся с искусством. Вариативный характер получают и способы взаимодействия обучающихся с искусством.

Цель исследования — классификация способов взаимодействия обучающихся с искусством в условиях ПХС в контексте социокультурного развития личности.

Материалы и методы исследования. Проблема коммуницирования обучающихся с искусством в педагогической науке получила осмысление с позиций процессуальности субъект-объектных взаимоотношений, при которых у обучающихся формируются основы взаимодействия с окружающим миром (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев и др.). При этом социокультурный аспект развития личности обучающихся, предполагающий их адаптацию и самовыражение в контексте локальных (средовых, региональных) традиций, норм, правил и реализуемый в условиях ПХС, не стал предметом фундаментальных исследований в области педагогики. Тем не менее в ХЭО социализация и инкультурация обучающегося как компоненты процесса социокультурного развития личности — основа формирования и выражения его позиций к окружающей действительности, ядро мировоззренческих устоев гражданина. В свою очередь, ПХС в этом процессе является платформой интенсификации восприятия, осмысления, оценки и созидания образов окружающего мира — желаемых или объективно сущих [1], помогая через взаимодействие с искусством познать обучающимся социокультурные ценности и идеалы.

Основой организации взаимодействия обучающихся с искусством выступает педагогическое общение. Современный российский исследователь Н. А. Антонова интерпретирует педагогическое общение в контексте институционального дискурса, предполагающего познание

обучающимся окружающего мира через социализацию. При этом для реализации задач обучения и воспитания Н. А. Антонова подчеркивает необходимость исполнения педагогом роли ведущего [2]. Эту мысль продолжают в исследовании эффективности взаимоотношений педагога с обучающимся И. И. Ушатикова и А. Г. Хузин, отмечая, что «педагогическое общение... выступает как механизм воздействия на личность детей со стороны педагога, форма передачи социокультурных и нравственных ценностей, наиболее успешно осуществляемая в условиях учебного сотрудничества» [3, с. 156]. Исследователи справедливо подчеркивают, что ведущая роль учителя/педагога в организации педагогического общения должна стимулировать познавательную активность учащихся.

В организации педагогического общения на уроках / учебных занятиях важно найти баланс между исполнением «ведущей роли» педагогом и «роли второго плана» обучающимися. Одним из рисков здесь может стать навязывание собственного мнения, суждений, видения педагога, которое приводит зачастую к снижению мотивации обучающихся к самостоятельному поиску истины, интереса к открытию тайн мироздания. При организации педагогического общения на уроках искусства, музыки, изобразительного искусства, а также на учебных занятиях теоретического и творческого характера предметной области «Искусство» в учреждениях среднего специального, высшего образования следует принимать во внимание тот факт, что не только педагог занимает ведущие позиции, но и сами обучающиеся могут эпизодически «примерять» на себя эту роль. Кроме доминирования в педагогическом дискурсе учителя/педагога или одного из обучающихся процесс коммунирования предполагает социальную перцепцию, служащую толчком для взаимодействия в диалоге/полилоге. Социальная перцепция способствует инкультурации личности обучающегося [4, с. 253—254].

Однако организации педагогического дискурса на уроках / учебных занятиях, посвященных изучению искусства, недостаточно. Искусство — особая сфера деятельности человека, постичь которую на основе знаний и алгоритмических действий невозможно. Искусство раскрывает через систему средств художественной выразительности картину мира, отражая и преломляя в формах и образах насущные и глобальные проблемы бытия. В контексте ХЭО педагогическое общение всегда сопряжено с художественной коммуникацией, предполагающей взаимодействие обучающихся с произведениями искусства. Современный российский педагог искусства И. Г. Чугаева в контексте проблемы формирования личностной идентичности учащихся определяет художественную коммуникацию как «интеллектуально-творческую взаимосвязь автора художественного произведения и реципиента, в рамках которой происходит передача художественной информации, содержащей определенное отношение к миру, художественную мировоззренческую концепцию, устойчивые ценностные ориентации» [5, с. 179]. Сами же историко-культурные смыслы, заложенные в художественном произведении, раскрываются обучающимися в художественной коммуникации посредством герменевтического подхода, позволяющего с позиции автора художественного произведения и с позиции «чтеца» (реципиента) объективно познать фиксированные в образах явления, события, факты окружающего мира [5; 6]. Ценностно-оценочные суждения об искусстве рождаются у обучающегося на основе художественного освоения действительности в процессе переживания произведения, творчества. Аксиологический подход позволяет не только оценить переживаемое художественное произведения, вступить с ним в диалог и раскрыть смыслы, но и смоделировать художественными средствами реальность на основе пережитых образов [7].

На уроках / учебных занятиях предметной области «Искусство» педагогическое общение и художественная коммуникация взаимодополняют друг друга, выстраиваясь в новую форму, названную С. Г. Чигриной «художественно-педагогическим общением» (далее — ХПО) [8, с. 60]. Взаимодействие с искусством при организации ХПО осуществляется в триаде «педагог—обучающийся—искусство». В отличие от педагогического дискурса в ХПО значимым условием выстраивания взаимоотношений является равенство всех участников процесса.

Так, ХПО как фундаментальная основа социокультурного развития личности определяет способы взаимодействия обучающихся с искусством. Освоение искусства в его разнообразных формах — от теоретического знания художественной картины мира, позиционируемой

в определенную эпоху в конкретном регионе, до творческого осмысления/переосмысления образов и постижения художественного языка для выражения идеи, замысла — способствует постижению мировоззренческих основ культуры, идеалов, норм, аксиологических ценностей, позволяющих адаптироваться обучающемуся к среде жизнедеятельности. Во взаимодействии обучающихся с искусством на учебных занятиях и во внеаудиторной работе устанавливаются отношения со сверстниками и с окружающим миром в целом, осуществляется выбор социальных и художественных приоритетов, соотносящихся с общественными воззрениями, стимулируется мотивация к деятельности по преобразованию мира. Выбор способов взаимодействия обучающихся с искусством позволяет при координировании педагогом процесса социокультурного развития личности формировать и совершенствовать компетенции в сфере искусства и культуры в целом.

Результаты исследования и их обсуждение. Художественно-педагогическое общение выстраивается в ПХС во взаимодействии разных видов искусства, обучающихся и педагога. Способы коммуницирования обучающихся с искусством в триаде участников процесса варьируются в зависимости от задач урока / учебного занятия (конкретного мероприятия), возможностей аудитории (художественно-творческих способностей обучающихся в сфере искусства, их способностей к аналитической деятельности, знаний информационно-коммуникационных технологий, умений их применять в творческой работе и пр.). В организованной ПХС способы взаимодействия обучающихся с искусством имеют особенности, выражаемые в векторности процесса коммуницирования, в его параметрах и характере. Классифицируя способы взаимодействия обучающихся с искусством в ПХС, направленные на социокультурное развитие личности, следует вычленить следующие критерии: инициативность (направленность процесса коммуницирования), тип коммуницирования, сочлененность видов искусства (мультикомпонентность), уровень взаимодействия, форма взаимодействия. В триаде «педагог—обучающийся—искусство» каждый их названных критериев позволяет учесть закономерности выстраивания ХПО разными способами.

Способы взаимодействия обучающихся с искусством в условиях функционирования ПХС в контексте ХЭО образуют следующие типы (критерии).

I. По инициативности: субъект-объектные, при которых объектом коммуницирования выступает искусство, а субъектом — обучающиеся (или педагог и обучающиеся); субъект-субъектные, когда педагог и обучающиеся обмениваются информацией в диалоговой /полилоговой форме; субъект-субъект-объектные, согласно которым педагог и обучающиеся в коллаборации раскрывают содержание художественных образов, работая в группе; субъект-объект-субъектные (коммуницирование педагога с искусством, при котором педагог выявляет специфику художественных образов и презентует ее обучающимся); объект-субъект-субъектные, в условиях которых произведения искусства служат основой порождения новых образов и/или дешифровки историко-культурных смыслов, раскрывающихся во взаимодействии педагога и обучающихся.

II. По типу коммуницирования:

1) вербальные, предполагающие объяснение (пояснение) в словесной форме (анализ художественных произведений; раскрытие художественно-образной специфики произведений в контексте эпохи, стиля; описание сюжета с вычленением средств его художественной презентации; обсуждение художественных приемов, с помощью которых моделируется образ /образность; эссе об образности представленных художественных произведений и пр.);

2) невербальные (комплексные формы: творческий проект, объединяющий несколько видов искусства; создание живописной, графической композиции с презентацией ее под музыкальное сопровождение; создание компьютерной анимации; простые формы: выполнение аппликации под музыку; исполнение музыкального инструментального произведения с подбором и демонстрацией произведений изобразительного искусства и пр.).

III. По сочлененности видов искусства: двухкомпонентные, сочетающие архитектуру и музыку, живопись и поэзию, музыку и танец и пр.; мультикомпонентные, предполагающие ХПО с апеллированием ко взаимосвязи трех и более видов искусства.

IV. По уровню: теоретические (сообщение, доклад, презентация и пр.); практические (творческая работа).

V. По форме: зрительно-слуховые (наглядно-звуковые); наглядно-словесные; словесно-слуховые; пантомимически-звуковые; тактильно-звуковые и пр.

Выделенные критерии позволяют очертить совокупность взаимосвязей в триаде «педагог—обучающийся—искусство» в контексте ХПО, на основе которых осуществляется социокультурное развитие личности. Восприятие и принятие обучающимся социальных и художественных ценностей, господствующих в обществе государств, народов, наций на конкретном историческом отрезке, в процессе взаимодействия с искусством обеспечивают готовность личности к общественной жизни.

Заключение. Способы взаимодействия обучающихся с искусством определяются в ХПО, выстраиваемом педагогом на учебных занятиях и во внеаудиторной деятельности. Взаимодействие с искусством в единстве трех звеньев коммуникации (педагог—обучающийся—искусство) позволяет в дискурсивной творческой практике постичь обучающимися основы художественного языка и смыслы, моделируемые с его помощью в образах. Привлечение педагогом разных способов коммуникации с искусством с акцентуацией образов /образности художественных произведений обеспечивает многогранное развитие личности в художественно-эстетической сфере, предполагающее социализацию и инкультурацию. Вариативность комбинирования приемов организации ХПО в условиях ПХС служит стимулом развития мотивации обучающихся к познанию художественной жизни общества и способствует формированию устойчивой гражданской позиции.

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

Список цитируемых источников

1. *Петелин, А. С.* Взаимодействие видов искусств на уроке как педагогическое условие развития креативности / А. С. Петелин, Н. И. Никешина // Вестн. ТГУ. — 2012. — Вып. 5 (109). — С. 221—224.
2. *Антонова, Н. А.* Педагогический дискурс: приемы диалогизации в речи учителя с целью оптимизации педагогического общения / Н. А. Антонова // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения : сб. матер. Междунар. конф. (г. Екатеринбург, 10 марта 2016 г.). — Екатеринбург : Инновацион. центр развития образования и науки, 2016. — С. 109—112.
3. *Ушатикова, И. И.* Факторы формирования эффективных взаимоотношений педагогов и учащихся в современной школе / И. И. Ушатикова, А. Г. Хузин // Педагогика. Вопр. теории и практики. — 2020. — Т. 5, вып. 2. — С. 153—157.
4. *Наследов, А. Д.* Феномен педагогической перцепции в контексте коммуникативного развития ученика / А. Д. Наследов, О. В. Заширинская // Вестн. С.-Петерб. ун-та. — 2008. — Сер. 12, вып. 4. — С. 252—261.
5. *Чугаева, И. Г.* Художественная коммуникация как средство формирования личностной идентичности старшеклассников на уроках МХК / И. Г. Чугаева // Пед. образование в России. — 2013. — № 3. — С. 179—183.
6. *Беляева, Л. А.* Герменевтический подход в художественном образовании / Л. А. Беляева, И. Г. Чугаева // Вестн. Сургут. гос. пед. ун-та. — 2014. — № 6 (33). — С. 160—166.
7. *Беляева, Л. А.* Ценностно-смысловое моделирование на уроках мировой художественной культуры / Л. А. Беляева, И. Г. Чугаева // Пед. образование в России. — 2011. — № 1. — С. 126—133.
8. *Чигрина, С. Г.* Организация художественно-педагогического общения на уроках мировой художественной культуры / С. Г. Чигрина // Инновацион. проекты и программы образования. — 2012. — № 3. — С. 58—69.

Поступила в редакцию 27.11.2023.

УДК 373.3.016:811.161.1

В. Н. Павловская¹, Н. А. Василевич²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 975 23 20, vera.n.p05@mail.ru, ²+375 (29) 721 30 39, gantch@tut.by

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИЁМАМИ МНЕМОТЕХНИКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью повышения качества образования обучающихся младшего школьного возраста, подготовкой обучающихся к самообразованию, что во многом определяется степенью сформированности у них орфографической грамотности. Большое значение в системе работы по формированию орфографической грамотности у обучающихся принадлежит приёмам мнемотехники. В статье рассмотрена проблема формирования орфографической грамотности у обучающихся младшего школьного возраста, проанализированы имеющиеся в психолого-педагогической литературе подходы к определению сущности понятий «орфографическая грамотность», «мнемотехника», описаны этапы формирования орфографической грамотности обучающихся, указано на универсальный и системный характер формирования. Представлены виды орфографической грамотности. Показано значение орфографических навыков для формирования орфографической грамотности учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: образование; приёмы обучения; орфографическая грамотность; мнемотехника; младший школьный возраст.

Библиогр.: 35 назв.

V. N. Pavlovskay¹, N. A. Vasilevich²

Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of Belarus, ¹+375 (29) 975 23 20, vera.n.p05@mail.ru, ²+375 (29) 721 30 39, gantch@tut.by

FORMATION OF SPELLING LITERACY AMONG PRIMARY SCHOOL AGE STUDENTS USING MNEMONICS TECHNIQUES: THE THEORETICAL ASPECT

The relevance of the problem under study is due to the need to improve the quality of education of primary school students, preparing students for self-education, which is largely determined by the degree of formation of their spelling literacy. Great importance in the system of work on the formation of spelling literacy in students belongs to mnemonic techniques. The article considers the problem of forming spelling literacy in primary school students, analyzes the approaches to defining the essence of the concept of “spelling literacy”, “mnemonics” available in psychological and pedagogical literature, describes the stages of forming spelling literacy of students; indicates the universal and systemic nature of formation. Types of orthographic literacy are presented. The importance of spelling skills for the formation of spelling literacy of primary school students is shown.

Key words: education; teaching methods; spelling literacy; mnemonics; primary school age.

Ref.: 35 titles.

Введение. Право на образование стоит в ряду конституционных прав. Оно закреплено в ст. 49 Конституции Республики Беларусь, в соответствии с которой государство гарантирует его реализацию. В настоящее время данное право рассматривается как естественное, неотчуждаемое и принадлежащее каждому от рождения [1].

Закрепляя в Кодексе Республики Беларусь об образовании право на образование, государство фактически закрепляет право на человеческое развитие. Поэтому образование определяется как «специфичный сложный процесс, который включает обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование гармоничной, разносторонне развитой личности обучающегося» [2].

Одной из актуальных проблем современного образования, стоящей перед учреждениями общего среднего образования на протяжении всего исторического развития, является орфографическая грамотность (далее — ОГ) обучающихся.

В соответствии с требованиями постановления Министерства образования Республики Беларусь «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» от 26 декабря 2018 года № 125 обучающиеся младшего школьного возраста должны овладеть первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических), у обучающихся должно быть сформировано позитивное отношение к правильной устной и письменной речи как показателям качества речи и общей культуры человека [3]. Овладение орфографически правильной письменной речью — один из ключевых аспектов полноценного образования личности и показателей ее общей культуры. Формирование ОГ в данной связи выступает неотъемлемым компонентом в системе общего языкового образования обучающихся. Кроме того, ОГ имеет исключительное значение в контексте формирования основ коммуникативной компетенции и развития навыков эффективного общения человека.

В настоящее время интерес к данной проблеме значительно усилился, что связано, на наш взгляд, с результатами исследований, согласно которым причиной низкой успеваемости обучающихся выступает низкий уровень сформированности ОГ и пробелы в овладении орфографическими умениями и навыками.

Метод анализа научной педагогической, психологической, методической литературы позволяет сделать вывод о возможности включения мнемотехнических приёмов в образовательную среду учреждений общего среднего образования. Влияние приёмов мнемотехники на уровень ОГ обучающихся младшего школьного возраста, особенности формирования ОГ у обучающихся младшего школьного возраста в ходе изучения слов с непроверяемыми орфограммами рассматриваются в аспекте их становления Г. А. Бакулиной [4], Э. В. Гордеевым [5], В. И. Евчиц [6], В. П. Канакиной [7], Е. Г. Лузгиной [8], Л. М. Мегалинской [9], В. Ю. Портянко [10]. Психолого-педагогические подходы к использованию мнемотехники в образовательном процессе младших школьников изложены в трудах многих ученых и педагогов: И. В. Андреева [11], С. В. Андриянова [12], Т. Б. Беленька [13], Л. В. Бура [14], Н. С. Вечерина [15], Г. И. Фатеева [16] и др.

Несмотря на имеющиеся достижения исследователей в области формирования ОГ у обучающихся младшего школьного возраста, в учреждениях общего среднего образования данная проблема существует и на сегодня не решена. Данный факт является стимулом для поиска более эффективных путей повышения уровня сформированности ОГ у обучающихся.

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования являются положения российских исследователей В. А. Любич [17], В. Ю. Портянко [10], О. А. Раковой [18], Р. Ш. Рунизы [19], И. А. Славкиной [20] о необходимости внедрения приёмов мнемотехники в образовательный процесс как средства формирования ОГ обучающихся младшего школьного возраста.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что определение сущности понятий «орфографическая грамотность», «мнемотехника» неоднозначно. В связи с этим сущность данных понятий и выделение их в отрасли педагогического знания, установка их роли является актуальным направлением в исследовании.

В толковом словаре ОГ рассматривается как составная часть культуры речи, сущность которой заключается в правильной орфографической записи слов и выражений [21]. В энциклопедической литературе ОГ трактуется как «определенная степень владения навыками чтения, письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка, один из базовых показателей социально-культурного развития населения» [22, с. 618].

В исследованиях Э. В. Гордеева, А. Н. Гвоздева ОГ квалифицируется как «способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением, умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, то есть различать, какой звук в сильной позиции, а какой в слабой и, значит, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании» [5, с. 18]. П. С. Жедек рассмат-

ривает ОГ как «составную часть общей языковой культуры личности, как залог точности выражения мысли и взаимопонимания». Автор также отмечает, что ОГ, как «основа культуры речи, — это “одежда мысли”, по которой обычно сразу (и, как правило, безошибочно) определяют уровень образованности человека» [23, с. 24]. М. Р. Львов определяет понятие «орфографическая грамотность» как «способность обнаруживать в словах, предназначенных для записи орфограммы, а также определять их типы» [24, с. 42]. З. М. Савинова трактует ОГ как способность обучающихся младшего школьного возраста «в опознавательном процессе обнаружить и квалифицировать орфограммы в результате оценки их признаков на основе последовательной фиксации отдельных признаков, а на последующем — на основе одновременного нахождения образа-ориентира» [25, с. 45]. Таким образом, ОГ представляется как степень владения и правильного применения орфографических правил и правил написания слов в соответствии с грамматическими нормами родного языка; важная базовая компетенция, определяющая социально-культурный уровень и образованность человека, позволяющая человеку читать и писать без ошибок, а также активно использовать данные навыки в повседневной жизни и профессиональной деятельности, открывающая возможности для обучения, освоения новых знаний и получения доступа к культурным ценностям.

А. В. Текучев, рассматривая особенности формирования ОГ у обучающихся младшего школьного возраста, отмечал, что знание принципов и правил орфографии лежит в основе ОГ, однако, по мнению автора, этого недостаточно. Необходимо, чтобы данные знания были обращены в навык [26, с. 34]. Т. П. Сальникова в исследованиях также придерживается мнения, что ОГ тесным образом связана с понятием «орфографический навык» [27, с. 7].

Термин «навык» определяется как действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного осознания. Орфографические навыки в данной связи представляют собой такой уровень владения знаниями, при котором обучающиеся способны применить орфографические правила на практике, не осмысливая их [28]. Л. А. Мурина, в свою очередь, отмечает, что формирование орфографических навыков связано с «практическим овладением правописания слов и подразумевает более глубокое и прочное овладение правильным письмом, совершенствование же орфографических навыков подразумевает приобретение опыта мгновенного, автоматизированного перенесения усвоенных правил на любые слова с данными орфограммами» [29, с. 19].

П. С. Жедек определяет орфографические навыки как совокупность навыка письма, умения проводить фонетический анализ слова, устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умения подвести орфограмму под соответствующее ей правило. Автор также отмечает, что основным показателем сформированности орфографических навыков является ОГ, которая заключается в умении орфографически правильно писать слова и выражения [23, с. 25]. Таким образом, орфографический навык представляет собой уровень владения знаниями, при котором обучающиеся способны применять орфографические правила на практике без необходимости их осмысления. Данный уровень достигается, когда действия становятся автоматическими и цельными, не требующими пошагового анализа. Данный уровень навыка также включает в себя умения проводить фонетический анализ слов, определять морфемный состав слов и выделять орфограмму, требующую проверки, а также умение применять соответствующее орфографическое правило. Орфографические навыки выступают основным показателем сформированности ОГ обучающихся.

О. А. Шевцова выделяет два уровня сформированности ОГ:

- 1) абсолютная ОГ, которая заключается в умении использовать все действующие орфографические правила, а также безошибочно писать слова с непроверяемыми написаниями;
- 2) относительная ОГ, подразумевающая умение писать слова в соответствии с изученными правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами [30, с. 86].

Как мы видим, в работе с обучающимися младшего школьного возраста не ставится цель обеспечения их абсолютным уровнем ОГ. Это, как отмечает О. А. Шевцова, объясняется тем фактом, что в процессе обучения обучающиеся усваивают только определенную часть из существующих орфографических правил. Кроме того, по мнению автора, грамотность такого

типа находится практически на недостижимом уровне, поскольку в языке существует огромное количество слов, правописание которых не определяется никакими правилами [30, с. 87].

Формирование ОГ обучающихся — сложный длительный процесс. В методике формирования ОГ при изучении русского языка у обучающихся младшего школьного возраста можно выделить несколько этапов, которые определяют задачи и содержание деятельности педагогов в данной области:

1) 1-й класс — выработка у обучающихся звукографического образа (передача на письме слов, звуковое оформление которых совпадает с графическим); осуществляются первоначальные наблюдения за изменениями в словах, основанные на фонетическом принципе правописания, за правописанием большой буквы в словах;

2) 2-й класс — знакомство обучающихся с правилами, основанными на фонетическом принципе русской орфографии;

3) 2—3-е классы — знакомство обучающихся с правилами, основанными на морфологическом принципе орфографии;

4) 4-й класс — знакомство обучающихся с морфолого-синтаксическим написанием (правописание окончаний существительных, глаголов, прилагательных) [31].

Как мы видим, содержание работы по формированию ОГ у обучающихся младшего школьного возраста предполагает универсальную и систематическую деятельность педагога, которая осуществляется на протяжении всего периода обучения на первой ступени общего среднего образования.

В процессе обучения обучающиеся должны овладеть большим объемом информации для запоминания (орфографические, пунктуационные правила, научиться правильно писать словарные слова и др.). Память обучающихся младшего школьного возраста в данной связи выступает в качестве ключевого познавательного процесса, который во многом определяет успешность всего обучения русскому языку. Учитывая тот факт, что уроки русского языка содержат в себе огромный объем информации для запоминания, обучающиеся младшего школьного возраста, как правило, прибегают к запоминанию механическим способом. При этом данный вид запоминания не всегда позволяет удерживать изучаемую информацию надолго и с учетом современных требований становится все менее эффективным. Таким образом, возникает необходимость использования более рациональных приемов запоминания, позволяющих облегчить данный процесс и сделать так, чтобы полученная информация надолго и прочно запоминалась и успешно применялась обучающимися в различных ситуациях. Педагогическим потенциалом в данном направлении обладает мнемотехника.

По определению, данному в «Малом академическом словаре», мнемотехника — это «совокупность правил и приёмов, облегчающих запоминание нужных сведений, фактов при помощи создания искусственных ассоциаций» [32]. Под мнемотехникой И. В. Андреева понимает «совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций» [33, с. 36].

В. А. Козаренко, в свою очередь, рассматривает мнемотехнику как систему внутреннего письма, которая основана на непосредственной записи в мозг связей между зрительными образами, обозначающими значимые элементы запоминаемой информации. Автор также отмечает, что запоминание информации посредством мнемотехники как процесс состоит из четырех основных этапов: кодирование в образы, соединение двух образов, запоминание последовательности, закрепление в памяти [34, с. 46].

В. А. Любич отмечает, что в основе мнемотехники «лежит замена абстрактных объектов и фактов на понятия и представления, которые имеют визуальное, аудиальное или кинестетическое представление, связывание объектов с уже имеющейся информацией в память различных типов для упрощения запоминания. Применение мнемотехники основано на фиксации данных в мозге человека на основе зрительных образов и ассоциаций» [35, с. 15].

Таким образом, мнемотехника в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как искусство запоминания; совокупность методов и приемов, направленных на облегче-

ние и повышение эффективности процесса запоминания информации на основе создания искусственных ассоциаций. Мнемотехника выступает важным инструментом в педагогическом процессе, способствуя более глубокому и эффективному усвоению знаний обучающихся. При этом, мы считаем, что мнемотехнику на уроках русского языка следует использовать в совокупности с другими методами и приемами, так как только комплексный подход может обеспечить эффективность процесса запоминания обучающимися учебной информации.

Эффективность формирования ОГ у обучающихся младшего школьного возраста предполагает соответствующее организационное и методическое обеспечение, в частности, наличие дидактических упражнений, реализуемых на уроках по предмету «Русский язык» в 4-м классе на основе использования приёмов мнемотехники. В связи с этим целесообразным видится создание комплекса упражнений на основе приёмов мнемотехники, соответствующих индивидуальным интересам и особенностям обучающихся младшего школьного возраста. Созданный комплекс упражнений на основе приёмов мнемотехники рассчитан на младший школьный возраст, который является сензитивным для формирования ОГ. При разработке содержания упражнений учитываются интересы обучающихся, тематика урока и целесообразность использования тех или иных мнемотехнических приёмов для определенного этапа урока. В процессе использования данных упражнений делается акцент на формирование орфографических умений и навыков, которые выступают в качестве основного показателя уровня сформированности ОГ обучающихся.

Заключение. Орфографическая грамотность — способность обнаруживать и классифицировать орфограммы в словах (при зрительном или звуковом восприятии). Формирование ОГ является важным аспектом в процессе обучения младших школьников. В первую очередь владение орфографически правильной речью способствует четкости и точности выражения мысли, помогает избежать недопонимания в процессе коммуникации, облегчает процесс усвоения чтения и письма. Кроме того, прочное усвоение орфографических правил способствует формированию знаний, умений и навыков в области орфографии, уважения к русскому языку и его богатству. Педагогическим потенциалом в данном направлении обладает мнемотехника. Системное использование приёмов мнемотехники на уроках по предмету «Русский язык» в 4-м классе позволит сформировать орфографические умения и навыки, выступающие основными показателями сформированности ОГ обучающихся. Регулярное применение приёмов мнемотехники при изучении русского языка будет способствовать развитию интереса к предмету, повысит способность к запоминанию нового материала, тем самым будет способствовать повышению уровня сформированности ОГ обучающихся.

Список цитируемых источников

1. Конституция Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Пресс-служба Президента Респ. Беларусь. — Режим доступа: <https://president.gov.by/ru/gosudarstvo/constitution>. — Дата доступа: 20.02.2024.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243/>. — Дата доступа: 20.02.2024.
3. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 26 дек. 2018 г. № 125 / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21933745p&p1=1>. — Дата доступа: 20.02.2024.
4. Бакулина, Г. А. Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка / Г. А. Бакулина // Нач. шк. — 2007. — № 1. — С. 26—30.
5. Гордеев, Э. В. Виды работ над словами с непроверяемыми написаниями на уроках русского языка : метод. пособие для учителей нач. кл. / Э. В. Гордеев, М. В. Дмитриук. — Тула : ТППО, 2012. — 345 с.
6. Евчиц, В. И. Развитие орфографической зоркости учащихся. Формы и методы работы со словарными словами на уроках русского языка в IV классе / В. И. Евчиц // Пачатк. шк. — 2014. — № 7. — С. 50—52.
7. Канакина, В. П. Работа над словарными словами в начальных классах / В. П. Канакина. — М. : Просвещение, 1991. — 112 с.

8. Лузгина, Е. Г. Словарная работа в начальных классах / Е. Г. Лузгина // Печатк. шк. — 2009. — № 12. — С. 56—60.
9. Мегалинская, Л. М. Наиболее эффективные приемы и методы проверки слов с непроверяемыми написаниями : учеб. пособие / Л. М. Мегалинская. — Канск : Кан. пед. колледж, 2004. — 25 с.
10. Портянко, В. Ю. Работа над словарными словами с использованием приёмов мнемотехники / В. Ю. Портянко // Вестн. С.-Петерб. науч.-исслед. ин-та педагогики и психологии высш. образования. — 2022. — № 1 (1). — С. 58—79.
11. Андреева, И. В. Мнемотехника — здоровьесберегающая технология и современный подход к обучению / И. В. Андреева // Традиции и современность в педагогике : материалы науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей и молодых ученых, 26 марта 2003 года. — Вып. 4. — СПб. : Питер, 2004. — С. 32—36.
12. Андриянова, С. В. Мастер-класс «Эффективная работа со словарными словами на основе использования мнемотехники» / С. В. Андриянова // Печатк. навучанне: сям'я, дзіцячы сад, шк. — 2018. — С. 37—38.
13. Беленька, Т. Б. Мнемотехника для начальной школы. Тренируем память : учеб. пособие / Т. Б. Беленька. — М. : Феникс, 2014. — 39 с.
14. Бура, Л. В. Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании / Л. В. Бура // Гуманитар. науки. — 2018. — № 4 (44). — С. 106—113.
15. Вечерина, Н. С. Мнемотехника для школьников. Учим словарные слова / Н. С. Вечерина. — ЛитРес: Самиздат, 2018. — 17 с.
16. Фатеева, Г. И. Характеристика мнемотехники как метода развития мышления у детей и взрослых / Г. И. Фатеева // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2018 г.). — М. : Буки-Веди, 2018. — С. 3—5.
17. Любич, В. А. Мнемотехника как система запоминания новых слов на уроках русского языка в школе / В. А. Любич // Рус. яз. в шк. — 2015. — № 8. — С. 13—18.
18. Ракова, О. А. Использование мнемонических приемов при изучении русского языка / О. А. Ракова, С. Н. Довгаль, К. М. Сивец // Дополнительное образование взрослых: формальное, неформальное, информальное : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 25—26 нояб. 2021 г. — Минск, 2021. — С. 76—80.
19. Руниза, Р. Ш. Использование приемов мнемотехники на уроках русского языка [Электронный ресурс] / Р. Ш. Руниза. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priemov-mnemotekhniki-na-urokah-russkogo-yazyka>. — Дата доступа: 11.01.2024.
20. Славкина, И. А. Использование мнемотехник при обучении младших школьников орфографии русского языка / И. А. Славкина, Ю. М. Малаева, В. И. Кутутина // Современ. проблемы науки и образования. — 2020. — № 3. — С. 15—22.
21. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/91634>. — Дата доступа: 01.04.2023.
22. Большая российская энциклопедия. — М. : Большая Рос. энцикл., 2007. — 767 с.
23. Жедек, П. С. Пути совершенствования обучения орфографии / П. С. Жедек // Нач. шк. — 1990. — № 10. — С. 24—26.
24. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. — М. : Просвещение, 2007. — 361 с.
25. Савинова, З. М. Виды работ по формированию орфографической зоркости / З. М. Савинова // Нач. шк. — 1996. — № 1. — С. 45.
26. Текучев, А. В. Хрестоматия по методике русского языка: русский язык как предмет преподавания : пособие для учителей / А. В. Текучев. — М. : Просвещение, 1982. — 272 с.
27. Сальникова, Т. П. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи / Т. П. Сальникова. — М. : ТЦ Сфера, 2001. — 187 с.
28. Жуйков, С. Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников) / С. Ф. Жуйков. — М. : Просвещение, 1995. — 212 с.
29. Мурина, Л. А. Методы формирования у учащихся орфографических и пунктуационных навыков / Л. А. Мурина // Рус. яз. и лит. — 2011. — № 7. — С. 15—22.
30. Шевцова, А. О. Формирование орфографической грамотности и основные принципы письма / А. О. Шевцова // NovaInfo. — 2021. — № 124. — С. 86—87.
31. Учебные программы по учебному предмету «Русский язык» для I—IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с белорусским языком обучения и воспитания [Электронный ресурс] / Нац. образоват. портал. — Режим доступа: <https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess-2023-2024-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-i-iv-klassy.html>. — Дата доступа: 07.03.2024.
32. Малый академический словарь / ред. А. П. Евгеньева. — М. : Рус. яз., 1981—1984.
33. Андреева, И. В. Мнемотехника — здоровьесберегающая технология и современный подход к обучению / И. В. Андреева // Традиции и современность в педагогике : материалы науч.-практ. конф. аспирантов, соискателей и молодых ученых, 26 марта 2003 года. Вып. 4. — СПб. : Питер, 2004. — С. 32—36.
34. Козаренко, В. А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано» / В. А. Козаренко — М. : Академия, 2007. — 115 с.
35. Любич, В. А. Мнемотехника как система запоминания новых слов на уроках русского языка в школе / В. А. Любич // Рус. яз. в шк. — 2015. — № 8. — С. 13—18.

Поступила в редакцию 01.06.2024.

Н. Р. Паталашко

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, ул. Короля, 16, 220004 Минск, Республика Беларусь, n.patalashko@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье осуществлен теоретический анализ основополагающих идей, подходов, концепций ученых, раскрывающих сущность межличностных отношений и рассматривающих культуру данных отношений в качестве составной части общей культуры личности. На основе данного анализа определены концептуальные основания формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности, которые представлены ключевыми понятиями: «межличностные отношения», «культура межличностных отношений», «двигательная деятельность». Дифинициальный статус представленных понятий позволяет более полно отразить сущность рассматриваемой проблемы. Кроме того, в статье на основе социологических и психолого-педагогических научных трудов, посвященных проблемам взаимосвязи общества и личности, взаимоотношений личности в коллективе, становления межличностных отношений детей дошкольного возраста, формирования навыков взаимодействия у детей дошкольного возраста средствами физического воспитания, раскрыто содержание оснований формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности.

Ключевые слова: межличностные отношения; культура межличностных отношений; двигательная деятельность; старший дошкольный возраст.

Библиогр.: 17 назв.

N. R. Patalashko

National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, 16 Korolya Str., 220004 Minsk, the Republic of Belarus, n.patalashko@mail.ru

CONCEPTUAL BASIS FOR FORMING A CULTURE OF INTERPERSONAL RELATIONS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN MOTOR ACTIVITY

The article presents a theoretical analysis of the fundamental ideas, approaches, and concepts of scientists that reveal the essence of interpersonal relationships and consider the culture of these relationships as an integral part of the individual's general culture. Based on this analysis, the conceptual foundations for the formation of the culture of interpersonal relationships of senior preschool children in motor activity are defined, which are represented by the key concepts: "interpersonal relationships", "culture of interpersonal relationships", "motor activity". The definitive status of the presented concepts allows us to more fully reflect the essence of the problem under consideration. In addition, the article, based on sociological and psycho-pedagogical scientific works devoted to the problems of the relationship between society and the individual, the relationship of the individual in a team, the formation of interpersonal relationships of preschool children, the formation of interaction skills in preschool children by means of physical education, reveals the content of the foundations for the formation of the culture of interpersonal relationships of senior preschool children in motor activity.

Key words: interpersonal relations; interpersonal relations culture; motor activities; senior preschool age.

Ref.: 17 titles.

Введение. Задачи, поставленные перед человековедческими науками с учетом глубоких социально-экономических и культурных изменений в современном белорусском обществе и мировом пространстве в целом, отражают социальный запрос и актуализируют перед учреждениями образования необходимость воспитания инициативной, творческой личности, способной строить продуктивную коммуникацию, отстаивать свои интересы, учитывая при этом различные точки зрения и не ущемляя интересов окружающих, идти на компромисс, сотрудничать, эффективно адаптироваться и действовать в быстроизменяющихся жизненных ситуациях, выбирая соответствующие образцы и модели поведения, формы социального взаимодействия. Это касается в том числе учреждений дошкольного образования.

Активно происходящее в дошкольном возрасте расширение границ социального пространства предполагает осознание и принятие ребенком новых социальных ролей, построение новых отношений в соответствии с вышеуказанными требованиями. Учреждение дошкольного образования как один из важнейших источников передачи опыта межличностного взаимодействия оказывает непосредственное влияние на приобретение и совершенствование ребенком навыков общения и сотрудничества и, как следствие, формирует у него определенный уровень культуры межличностных отношений (далее — КМО).

Методология и методы исследования. Теоретико-методологической базой исследования явились положения следующих подходов: *системного* (И. В. Блауберг, Э. А. Поздняков, Р. Е. Фейджин, А. Д. Холл и др.), позволяющего рассмотреть КМО детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности (далее — ДД) как полноценную, сложноорганизованную, динамичную, социальную систему; *лично-деятельностного* (М. С. Каган, К. Э. Казарьянц, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский и др.), в котором решающим условием и основным средством развития и самореализации личности выступает ДД; *культурологического* (Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин, Д. С. Лихачев, Э. В. Соколов и др.), обращение к которому обусловлено тесной связью ДД с образовательной областью «Физическая культура» и общей культурой личности, проявляющейся в мотивах, нравственно-ценностном выборе средств достижения цели, характеризуя качественный уровень деятельности; *компетентностного* (С. В. Гайченко, Р. Р. Косенюк, О. Е. Лебедев, В. Г. Смелова и др.), предусматривающего формирование у детей старшего дошкольного возраста компетенций, обеспечивающих определенный уровень КМО в ДД [1].

Результаты исследования и их обсуждение. Сложность и многоаспектность понятия «межличностные отношения» подтверждается наличием различных подходов, которые позволяют рассматривать данные отношения как систему установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, посредством которых люди воспринимают и оценивают друг друга; социально психологическое явление, испытывающее на себе и «впитывающее» в себя разнообразные внешние и внутренние влияния; взаимосвязи между людьми, образующиеся в процессе совместной деятельности; совокупность взаимоотношений между субъектами, предполагающую наличие взаимных чувств, взаимной притягательности, обмен мнениями, конфликты, ссоры и др.

На основании анализа отечественных и зарубежных исследований нами в качестве наиболее часто используемых выявлены подходы, трактующие межличностные отношения как взаимоотношения, а также как построение конструктивного общения через вербальные и невербальные коммуникации. В частности, известный отечественный психолог Р. С. Немов рассматривает понятия «межличностные отношения» и «взаимоотношения людей» как тождественные, относя их к системе отношений, складывающихся между людьми. Ученый обращает внимание на то, что в условиях современного общества человек не способен полностью удовлетворять свои потребности и интересы, добиваться поставленных целей без участия и поддержки других людей, подчеркивая тем самым значимость положительных взаимоотношений для социального и морального благополучия человека, его физического и психического здоровья [2, с. 106—110].

Я. Л. Коломинский сопоставляет понятия «межличностные отношения» и «взаимоотношения», считая их синонимичными и определяя как «специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность непосредственного (или опосредованного техническими средствами) одновременного или отсроченного ответного личностного отношения» [3, с. 33]. При этом не все отношения человека к другому человеку могут рассматриваться как взаимоотношения. В качестве примера автор приводит наличие у человека определенного отношения к известным личностям (писателям, историческим персонам и т. д.), которое не предусматривает взаимности, подчеркивая, что для межличностных отношений прежде всего

характерно наличие реальной возможности взаимности между людьми [3, с. 32—33]. Предложенное ученым утверждение является основополагающим при рассмотрении процесса формирования КМО детей дошкольного возраста, который невозможен без наличия взаимности, предусматривающей определенные формы самопроявления и самовыражения, а также соответствующих ответных положительных или отрицательных реакций одного субъекта межличностных отношений на воздействия другого, отражающих уровень культуры данных отношений.

Значительное количество отечественных философов, социологов, специалистов в области общей, социальной, детской и возрастной психологии, психологии отношений, педагогики (В. Н. Мясищев, Б. Д. Парыгин, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Леонтьев, А. А. Бодалев, М. И. Лисина, Е. П. Ильин и др.) сходятся во мнении о том, что межличностные отношения возникают и развиваются в общении. Так, в своих трудах Б. Г. Ананьев последовательно излагает мысль о том, что человек в повседневной жизни связан бесконечным числом отношений как с предметным миром, так и с людьми, особое внимание при этом уделяя общению как деятельности, в процессе которой он выстраивает данные отношения [4; 5, с. 28—29]. Обращаясь к понятиям «общение» и «отношения», А. А. Леонтьев отмечает, что общение является способом реализации актуальных отношений в социальном взаимодействии [6, с. 31]. А. А. Бодалев рассматривает общение как межличностное взаимодействие, процесс взаимовлияния друг на друга участников взаимодействия, осуществляемый с помощью средств речевого и неречевого воздействия и заключающийся в достижении изменений в познавательной, мотивационно-эмоциональной и поведенческой сферах участвующих в общении субъектов. При этом мотивационно-эмоциональный компонент, как подчеркивает автор, — важнейшая психическая составляющая отношений, определяющая их «окраску» (положительную, отрицательную, противоречивую или безразличную). Вступая в общение, люди фиксируют особенности внешнего вида друг друга, улавливают настроения, «прочитывают» переживаемые состояния, воспринимают и истолковывают поведение, его цели и мотивы [7, с. 68].

Многие ученые (Л. Я. Гозман, В. А. Дерябина, Н. Н. Обозов, Т. Шибутани и др.) сходятся во мнении о том, что в основе любых межличностных отношений и реализующих их актов общения лежит эмоциональный компонент, который не только является субъективно важным, но и определяет фактическое состояние участников отношений и дальнейшее развитие межличностных отношений.

Несколько по-иному рассматривает данные отношения А. В. Петровский [8]. Автор указывает на то, что эмоции — лишь повод для зарождения отношений, а наивысшая точка — пик их развития — наличие рефлексивной составляющей, в качестве элементов которой выступают согласованность действий индивидов, коррекция своего поведения в соответствии с установками, мотивами, ценностными ориентирами и др. Это позволяет констатировать тот факт, что ключом к пониманию процесса построения межличностных отношений является наличие совместной деятельности, в которой эмоции и чувства, выражающиеся в симпатиях и антипатиях, играют основную роль. В детском коллективе это можно наблюдать на примере любой совместной деятельности: эмоциональные реакции, возникающие на начальном этапе зарождения межличностных отношений, потребность детей друг в друге, требуют в дальнейшем постоянной «подпитки», что возможно только при наличии общих интересов, совместной деятельности. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования, посвященные взаимоотношениям детей дошкольного возраста в различных видах деятельности (В. В. Абраменкова, Р. С. Буре, Л. П. Бухтиарова, В. А. Калашникова, Т. С. Моховикова, Л. С. Римашевская, А. В. Третьяк, Е. Н. Тоцкая, А. П. Усова и др.).

Анализ подходов и концептуальных идей отечественных ученых к проблеме межличностных отношений позволил обозначить существенные для нашего исследования аспекты:

– основу межличностных отношений составляет общение, которое в нашем случае представлено как многоплановый процесс установления контактов между детьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности, а также выполняет регуляционно-коммуникативную функцию (взаимная корректировка действий при осуществлении детьми совместной деятельности) и функцию самовыражения, являющегося частью самопознания себя как

субъекта отношений, ориентированного на поиск и достижение взаимного понимания и самоактуализирующегося в различных действиях посредством речевого общения [9];

– обязательным условием возникновения и дальнейшего развития межличностных отношений является наличие взаимонаправленности, в основе которой лежат эмоционально-чувственные проявления личности, и совместной деятельности.

Понятие «культура межличностных отношений» наиболее часто встречается в научных трудах, направленных на изучение межличностных отношений подростков, студентов, взрослых в рамках их профессиональной деятельности. Так, К. Э. Казарьянц рассматривает формирование КМО в учебном процессе учреждения высшего образования через стиль педагогического руководства, определяющего характер и направленность взаимодействия обучаемых друг с другом и преподавателем [10]. И. И. Диденко, раскрывая социальные и психологические факторы, оказывающие воздействие на динамику и содержание межличностных отношений в молодежной среде, использует понятие «культура межличностных отношений», но не анализирует ее структуру, не исследует процесс ее формирования, не представляет собственной дефиниции данному понятию. Автор, ссылаясь на социологические исследования, лишь кратко указывает на то, что КМО представляет собой «сложный элемент юношеской субкультуры» [11]. Изучая вопросы социального партнерства среди учащихся старших классов, Р. Я. Абдрахманова обращается к термину «культура межличностного общения», рассматривая данный феномен как личностное образование, но часто использует понятие «культура межличностных отношений» [12].

В процессе исследования проблемы развития КМО студентов в образовательном процессе учреждения высшего образования И. В. Хитрова определяет КМО как «интегративное личностное образование, характеризующееся осознанием ценности личности и межличностных взаимоотношений, готовностью взаимодействовать и регулировать свое поведение на основе нравственных норм и правил общения» [13, с. 47]. А. П. Драганчук рассматривает КМО как компонент общей культуры личности, включающий ценностные ориентации, знания и умения, которые позволяют самостоятельно выбирать и использовать средства для установления эффективного взаимодействия [14, с. 168].

Относительно детей старшего дошкольного возраста данное понятие раскрыто в научной литературе недостаточно глубоко. Большинство исследований направлены на изучение таких процессов, как взаимопомощь, взаимовлияние, а также качеств личности — доброжелательность, гуманность и др., транслирующих ценности в отношениях, общечеловеческие ценности, включающие нормы, культурные образцы и формы поведения. Следует подчеркнуть, что несмотря на наличие определенной связи данных работ с КМО, само понятие в них либо не используется, либо используется частично. Дефиницию КМО детей дошкольного возраста мы находим только в исследовании С. В. Кахнович, в котором автор трактует данный вид культуры как «интегративное качество зарождающейся личности и особую организацию индивидуального поведения ребенка, позволяющую устанавливать конструктивный диалог» [15, с. 54].

Опираясь на структуру и содержательное наполнение представленных выше определенных, мы выделили структурные компоненты КМО детей старшего дошкольного возраста в ДД. К этим компонентам мы относим: перцептивно-когнитивный (выражается в уровне этических знаний, необходимых воспитаннику для практического воплощения их в повседневных взаимоотношениях со сверстниками); эмоционально-волевой (предполагает учет ребенком интересов и потребностей сверстников в процессе совместной двигательной деятельности, способность осознанно управлять своими движениями, поведением и контролировать эмоциональные реакции, состояния; проявление таких социально значимых качеств личности, как дисциплинированность, самообладание и др.); организационно-поведенческий (реализуется в сознательных действиях ребенка, сопровождающихся вербальными и невербальными проявлениями и обусловленных установленными в обществе, конкретной группе социокультурными нормами и правилами поведения); оценочно-рефлексивный (наличие у ребенка способности к рефлексии: самооценке, оценке движений и действий, поведения сверстников с этической, нравственной точки зрения).

Именно в ДД, на наш взгляд, наиболее ярко проявляются представления, способности, умения ребенка старшего дошкольного возраста, составляющие основу каждого из перечисленных компонентов культуры межличностных отношений.

Вся деятельность ребенка дошкольного возраста обусловлена естественными и социокультурными потребностями [16, с. 98]. Так, ДД в реализации данных потребностей имеет решающее значение. Вызванная естественными причинами ДД имеет непосредственный характер, не требует постановки сложных целей, совершается незаметно, без принуждения и с большой степенью активности. Как правило, ее сопровождает чувство удовольствия. Удовлетворение социокультурных потребностей, в отличие от естественных, требует от ребенка определенных усилий, которые связаны с наличием знаний (представлений) об этических, морально-нравственных нормах, регулирующих отношения между людьми, и необходимостью их соблюдения в повседневной жизни. Отметим, что ДД по отношению к удовлетворению как естественных, так и социокультурных потребностей обладает рядом преимуществ: наличие возможности каждому ребенку в полной мере проявлять двигательную активность и удовлетворять свои потребности в ней; разнообразие форм и средств ДД, закрепляющих уже имеющийся двигательный опыт и способствующих формированию нового на основе межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; межличностное взаимодействие в условиях ДД требует от воспитанников соблюдения нравственных норм и правил поведения, эмоциональной регуляции и самоконтроля. На основании вышеизложенного следует отметить, что феномен ДД заключается в том, что она является не только деятельностью, состоящей из совокупности движений, побуждаемых естественной природой ребенка, но и целенаправленной социальной деятельностью [17, с. 111]. Разрешая противоречие между актуальным и потенциальным уровнем физического совершенства в условиях исследуемой проблемы, она подчеркивает необходимость учета двигательного опыта и интересов ребенка, что положительно скажется на удовлетворении его личностно значимых социокультурных потребностей и формировании КМО.

Эффективность формирования КМО воспитанников в ДД детерминируется формами организации, средствами данной деятельности и ее наполненностью социокультурным содержанием. Исходя из специфики старшего дошкольного возраста и значимости игры как ведущего вида деятельности, в данный период наиболее действенным средством ДД являются подвижные игры и игры с элементами спорта, которые могут выступать как самостоятельная форма организации ДД, так и являться неотъемлемой составляющей других форм организации: физкультурного занятия, утренней гимнастики, физкультурного досуга или праздника, самостоятельной ДД детей и др., и подразумевают соблюдение культуры общения, правил поведения при выполнении различных видов движений и двигательных действий. Обращение к подвижным играм и играм с элементами спорта в настоящем исследовании является оправданным за счет многообразия физических упражнений, игровых ситуаций, включенных в указанные игры, а также их эмоциональной насыщенности и способов организации, позволяющих воспитанникам постигать знания о социально одобряемом и неодобряемом поведении, положительных моральных качествах человека и необходимости их воспитания в себе; отмечать внешние признаки различных эмоциональных состояний сверстников, ориентируясь на мимику, пантомимику, интонации голоса, действия и др.

Заключение. Рассмотренные нами в качестве концептуальных оснований идеи и концепции ученых относительно понятий «межличностные отношения», «культура межличностных отношений», «двигательная деятельность» позволяют вычленив компоненты КМО детей старшего дошкольного возраста в ДД (перцептивно-когнитивный, эмоционально-волевой, организационно-поведенческий, оценочно-рефлексивный) и трансформировать их содержание с учетом современной реальности, транслирующей необходимость проявления детьми способности действовать в реальных жизненных ситуациях, применяя полученный двигательный опыт в межличностных отношениях, основываясь при этом на компетенциях (коммуникации, кооперации, эмоциональной регуляции и др.), заложенных в данных компонентах.

Список цитируемых источников

1. *Паталашко, Н. Р.* Методологические подходы к обоснованию формирования культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста в двигательной деятельности / Н. Р. Паталашко // Пед. наука и образование. — 2023. — № 4. — С. 71—75.
2. *Немов, Р. С.* Психология : слов.-справ. : в 2 ч. / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — Ч. 1. — 304 с.
3. *Коломинский, Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. — 2-е изд., доп. — Минск : ТетраСистемс, 2000. — 432 с.
4. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2018. — 288 с.
5. *Бодалев, А. А.* Проблема общения в трудах Ананьева / А. А. Бодалев // Психология общения: школа академика А. А. Бодалева : коллектив. моногр. / ред. Н. Л. Карпова, В. А. Лабунская, Т. И. Пашукова. — М. : Ассоциация школ. библиотекарей рус. мира (РШБА), 2017. — 448 с.
6. *Леонтьев, А. А.* Психолингвистика / А. А. Леонтьев. — Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1967. — 118 с.
7. *Бодалев, А. А.* Психология общения: избранные психологические труды / А. А. Бодалев. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2007. — 256 с.
8. *Петровский, В. А.* Деятельностное опосредствование межличностных отношений в группе: теория А. В. Петровского / В. А. Петровский // Психология общения : энциклопед. слов. ; под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. : Когито-Центр, 2011. — С. 50—51.
9. *Паталашко, Н. Р.* Общение как основа межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста / Н. Р. Паталашко // Детский сад — начальная школа: опыт, преемственность, перспективы : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 29—30 окт. 2020 г. / УО МГПУ им. И.П. Шамякина ; редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. — Мозырь : МГПУ им. И.П. Шамякина, 2020. — С. 242—244.
10. *Казарьянц, К. Э.* Дидактические условия формирования у обучаемых на учебных занятиях культуры межличностных отношений: на примере подготовки студентов университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К. Э. Казарьянц. — Ставрополь, 2003. — 134 л.
11. *Диденко, И. И.* Проблемы межличностных отношений: молодежный аспект / И. И. Диденко // Прикладная психология и психоанализ. — 1998. — № 5/6. — С. 33—41.
12. *Абдрахманова, Р. Я.* Формирование культуры межличностного общения старшеклассников в контексте социального партнёрства / Р. Я. Абдрахманова // Сибир. пед. журн. — 2007. — № 13. — С. 283—292.
13. *Хитрова, И. В.* Развитие культуры межличностных отношений студентов в образовательно-воспитательном процессе вуза : монография / И. В. Хитрова. — М. : ТЕЗАУРУС, 2013. — 181 с.
14. *Драганчук, А. П.* Культура межличностных отношений курсантов: содержание и диагностика / А. П. Драганчук // Педагогика и психология образования. — 2018. — № 3. — С. 165—175.
15. *Кахнович, С. В.* Формирование культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста (на примере художественно-творческой деятельности) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. В. Кахнович. — Саранск, 2014. — 465 с.
16. *Культура и личность как факторы воспитания и познания. Ребенок и школа: опыт плодотворного взаимодействия (по трудам П. Каптерева) / сост. П. А. Лебедев. — М. : Амрита, ИД Шалвы Амонашвили, 2017. — 224 с.*
17. *Педагогический словарь : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.*

Поступила в редакцию 27.11.2024.

УДК 373.1(075)

А. С. Подлесная

Учреждение образования «Республиканский институт профессионального образования», ул. К. Либкнехта, 32, 220004 Минск, Республика Беларусь, +375 (33) 630 73 02, sasha.matyas.98@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Процесс информатизации всех сторон жизни общества обуславливает необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс современных технологий, методов, форм организации образовательного процесса и средств обучения, использование которых будет способствовать наиболее эффективному формированию профессиональных компетенций будущего специалиста. Обоснована необходимость внедрения объектов музейного пространства в образовательный процесс. Описаны виды средств обучения, основания их классификационных характеристик, выделены интерактивные средства музейной педагогики, обладающие значительным потенциалом для подготовки высококвалифицированных педагогических работников учреждений образования. Раскрыты направления использования идей музейной педагогики в образовательном процессе в русле различных подходов. Предложена дефиниция понятия «средства профессиональной педагогики». Выделены преимущества использования средств музейной педагогики в решении образовательных задач.

Ключевые слова: образование; профессиональная педагогика; средства обучения; интерактивные средства профессиональной педагогики; образовательный ресурс; музейная педагогика.

Библиогр.: 25 назв.

A. S. Podlesnaya

Educational Institution "The Republican Institute for Vocational Education", 32 K. Liebknechta Str., 220004 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (33) 630 73 02, sasha.matyas.98@mail.ru

INTERACTIVE TOOLS OF PROFESSIONAL PEDAGOGY AS A STRUCTURAL COMPONENT OF MUSEUM PEDAGOGY

The process of informatization of all aspects of society's life necessitates the development and implementation of modern technologies, methods, organization forms of the educational process and teaching aids into the educational process, the use of which will contribute to the most effective formation of professional competencies of the future specialist. The necessity of introducing museum space objects into the educational process is substantiated. The types of teaching aids, the bases of their classification characteristics are described, highlighting interactive means of museum pedagogy, which have significant potential for training highly qualified teaching staff of educational institutions. The directions of using the ideas of museum pedagogy in the educational process in line with various approaches are revealed. A definition of the concept of "means of professional pedagogy" is proposed. The advantages of using museum pedagogy in solving educational problems are highlighted.

Key words: education; professional pedagogy; means of education; interactive means of professional pedagogy; educational resource; museum pedagogy.

Ref.: 25 titles.

Введение. Подготовка высококвалифицированных специалистов является одним из важнейших условий развития общественно-политических отношений в обществе, обеспечения его экономического и социально-культурного прогресса. Приоритеты государственной образовательной политики и реалии жизни требуют существенного изменения ранее существовавших концептуальных подходов к развитию профессионального образования в Республике Беларусь, о чем свидетельствует положение о порядке прогнозирования дополнительных потребностей в молодых специалистах, рабочих, служащих, формирования заказа на их подготовку и установления контрольных цифр приема для получения профессионально-технического, среднего специального, высшего образования за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов [1]. Профессиональная деятельность является основным связующим компонентом между личностью и социумом (А. А. Кораблева, А. У. Кулова, Л. А. Митюрникова,

Е. А. Эннс). В современном обществе активно развиваются и изменяются взаимоотношения в профессиональной среде, возрастает потребность в специалисте, который обладает высокой мотивацией и моральными проявлениями профессиональных компетенций, что указывает на его конкурентоспособность, высокий уровень сформированности профессионального патриотизма [2, с. 7]. В связи с этим встаёт вопрос о наиболее эффективных формах, методах, условиях организации образовательного процесса, при которых формирование устойчивого интереса к выбранной профессии, чувства профессионального долга и гордости за выбранную специальность будет проходить наиболее эффективно. Данное исследование направлено на изучение возможности применять интерактивные средства профессиональной педагогики (далее — ИСПП) для профессионального становления обучающихся педагогического профиля в учреждениях профессионального образования.

Проблеме культурного и образовательного пространства, их взаимодействию посвящён ряд исследований [3], так как наука, являясь одной из форм человеческой деятельности, взаимодействует и оказывает влияние на все стороны культуры. Вхождение Беларуси в мировой историко-культурный процесс подразумевает создание модели белорусской культуры, что невозможно без создания научных школ философии, социологии, искусства.

С точки зрения личностного подхода, который подразумевает приоритетную позицию личности перед коллективом, создание благоприятного климата в нём, где учащийся позиционирует себя как личность и видит личность в других, музей, созданный на базе учреждения профессионального образования, рассматривается как отражение учрежденческой культуры в музейном пространстве.

Рассматривая системный подход, который исследует сущность и закономерности обучения и воспитания как единую систему, отметим, что для ответа на вызовы, с которыми сталкивается современный социум, недостаточно традиционной системы образования. Это свидетельствует о необходимости создания музейно-образовательного пространства. Образовательная среда музея с позиции партисипативного подхода представляет собой пространство, субъектами которого являются педагог и обучающиеся, их взаимодействие по решению конкретных задач и достижению цели.

При организации образовательной среды в музейном пространстве необходимо опираться на художественный и психолого-педагогический подходы. Психолого-педагогический подход подразумевает применение таких методов и приёмов работы, которые учитывают индивидуальные потребности, интересы и возможности обучающихся. Художественный подход, по нашему мнению, заключается в организации образовательной среды, которая способствует реализации современных инноваций, способствующих освоению культурного наследия своего родного края. Взаимосвязь данных подходов позволяет посетителю интерактивного музея овладеть содержанием экспозиции, а также проводить в музейной среде работу с обучающимися.

Деятельностный подход, в котором главное место отводится активной самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, характеризуется сотрудничеством учреждения профессионального образования с музейно-образовательной средой. Наиболее эффективными формами организации образовательного процесса, способствующими профессиональному становлению специалистов, являются студенческие лаборатории и музеи, деятельность которых организована на базе учреждения образования.

Использование музейной среды в образовании обучающихся рассматривается в исследованиях Б. А. Столярова [4], посвященных проблеме музейной педагогики: акцентируется внимание на необходимости создания творческих ресурсных центров для детей и подростков, имеющих различные образовательные потребности, социальные и физические возможности. По его мнению, создание таких творческих центров обеспечит современное общество новыми образовательными и воспитательными возможностями [4, с. 43]. Как и Б. А. Столяров, М. А. Волчкова рассматривает проблему взаимодействия образовательного пространства и музейной среды в контексте организации образовательного процесса в музейно-усадебной микросреде, которая оказывает положительную динамику на развитие творческих способностей обучающихся [5].

Образовательные модели музея и учреждения образования рассматриваются Е. Н. Бухал [6]. В статье представлены методы взаимодействия музейно-образовательной среды с аудиторией обучающихся. Описан международный опыт взаимодействия образовательных моделей путём классификации направлений работы музея с учреждениями образования. Становление музейной педагогики в системе взаимодействия учреждений культуры с учреждениями образования описала Е. Б. Медведева [7]. Культурно-образовательный потенциал интерактивных музеев в контексте создания виртуальных музеев рассматривается как продукт компьютерной индустрии, современный феномен культуры Д. Н. Дзюбой, который предлагает классификацию виртуальных музеев в зависимости от содержания, целевой аудитории, типа музея [8].

Использование ИСПП как структурного компонента музейной педагогики в образовательном процессе позволяет повысить мотивацию к обучению и заинтересованность учащихся, развить практические навыки и усовершенствовать систему преподавания. Интерактивные средства (далее — ИС) предоставляют возможность самостоятельного изучения материала; развивают познавательные процессы обучающихся; предоставляют варианты организации форм проведения образовательной деятельности; повышают интерес и мотивацию студентов к изучаемому предмету.

Анализ данных исследований указывает на недостаточное изучение проблемы использования интерактивных средств музейной педагогики в образовательном процессе учреждений среднего специального образования.

Методология и методы исследования. Метод анализа научной педагогической, психологической, культурологической, музееведческой литературы позволяет сделать вывод о недостаточном исследовании возможностей включения интерактивного музея в образовательную среду учреждений профессионального образования. Влияние музейной педагогики на общекультурные и профессиональные качества обучающихся педагогического профиля, использование ИСПП в образовательном процессе, воспитание профессиональных качеств будущих педагогических работников учреждений образования рассматриваются в аспекте их профессионального становления Л. М. Авдеевой [9]. Методологической базой исследования является положение российского философа Н. Ф. Федорова о необходимости внедрения объектов музейного пространства в образовательный процесс, позиция о неразделенности понятий культурного и образовательного пространств В. А. Мижерикова.

Результаты исследования и их обсуждение. В настоящее время широкое распространение получил термин «профессиональная педагогика», который рассматривается нами в контексте педагогики профессионального образования согласно исследованиям Н. О. Вербицкой, Г. М. Романцева, Н. В. Ронжиной [10; 11]. Определение понятия, выделение его в отрасли педагогического знания, установка его роли и места в системе педагогических наук является актуальным направлением в исследовании.

В широком педагогическом смысле профессиональная педагогика — отрасль педагогического знания, исследующая компоненты профессиональной подготовки специалистов, закономерности формирования, развития, воспитания личности [12, с. 325]. В узком педагогическом смысле понятие «профессиональная педагогика» трактуется как наука о законах и закономерностях, особенностях и принципах, условиях и правилах образования, формирования, развития и воспитания специалиста-профессионала [13, с. 388].

Профессиональная педагогика изучает закономерности, разрабатывает технологии и средства обучения, которые являются составляющими элементами образовательного процесса. Закономерности процесса обучения, пути их реализации рассматриваются в исследованиях И. В. Тихоновой, М. М. Шестакова, О. Ф. Барчо [14]. Закономерности и принципы процесса образования в профессиональной школе анализируются Г. И. Ибрагимовым [15]. В нашем исследовании научный интерес составляет целесообразный выбор ИС, их использование для наиболее эффективного процесса обучения.

Под средствами профессиональной педагогики мы понимаем средства обучения, которые трактуются Т. С. Назаровой и Е. С. Полат как носители учебной информации и используются педагогом в образовательном процессе для достижения поставленных целей обучения, развития и воспитания [16]. Как инструмент педагогической деятельности, используемый в образовательном процессе и способствующий достижению поставленной цели, средства обучения рассматриваются В. А. Сластениным. Наиболее эффективными средствами обучения он определяет наглядные пособия, произведения литературы и искусства, технические устройства и средства массовой информации [17, с. 222].

Средства обучения как совокупность методов, форм организации деятельности обучающихся, использование которых в образовательной среде приводит к желаемому результату, представленные в работах Ю. К. Бабанского [18], в контексте нашего исследования могут выступать как средства профессиональной педагогики.

Как объекты и процессы, являющиеся источником информации и способствующие эффективному усвоению содержания учебного материала, средства обучения определяются в работах В. В. Краевского и И. Я. Лернера [19].

В профессиональной педагогике средства обучения подразделяются по объекту деятельности на те, которые использует педагог в профессиональной деятельности (средства, используемые для знакомства обучающихся с новым материалом, повторения учебного материала, закрепления и контроля пройденного материала), и средства, которые используют обучающиеся во время образовательного процесса.

Средства обучения профессиональной педагогики, на наш взгляд, можно классифицировать по видам на печатные (представлены учебными изданиями, демонстрационным материалом); аудиовизуальные (подразумевают использование аудио- и видеоматериалов в образовательном процессе); учебную технику, при использовании которой обучающиеся могут закрепить полученные знания и умения на практике; тренажеры и спортивное оборудование (спортивные снаряды и гимнастические оборудования); учебные приборы (колбы, компасы, барометры); электронные образовательные ресурсы (мультимедийные презентации и электронные учебные издания, электронные образовательные ресурсы). В данном контексте могут быть выделены ИСПП.

В современных исследованиях ИС представлены программными и техническими устройствами, которые обеспечивают обмен информацией между пользователем и компьютером в диалоговой форме (М. С. Артюхина) [20]. Как средства, обеспечивающие активное взаимодействие информационной системы и обучающихся в режиме реального времени, ИС определяются в исследованиях М. С. Помеловой [21].

В контексте технических средств обучения ИС рассматриваются Е. В. Фабрикантовой и Е. Е. Полянской как диалог между пользователем и программами, в ходе которого приобретаются определенные знания, умения и навыки [22]. Как совокупность средств, оборудования, программного обеспечения ИС рассматриваются авторами Н. Ю. Куликовой, Д. Н. Бондар и А. Н. Ульяновым [23]. Использование данных средств при организации образовательного процесса, по мнению авторов, способствует активизации деятельности обучающихся на занятиях [24, с. 146].

По нашему мнению, ИСПП являются образовательные программы и ресурсы, способствующие активному включению учащихся в образовательный процесс: интерактивные доски, приставки, проекторы, а также сенсорные интерактивные дисплеи. Использование интерактивных досок в образовательном процессе предоставляет преподавателю поддерживать постоянный контакт с аудиторией; управлять процессом демонстрации материала, вносить правки и коррективы; делать пометки и комментарии; создавать сложные схемы и использовать их неоднократно, редактировать их по мере прохождения материала.

Как мобильные устройства с дополнительным ультразвуковым и инфракрасным сканированием движения курсора по маркерной белой доске рассматриваются интерактивные приставки в процессе обучения. Главное достоинство таких средств — обеспечение мобильности системы, уменьшение стоимости. Интерактивный проектор — интерактивная приставка, перенесенная на корпус проектора. Сложность составляет ее установка так, чтобы оптические оси ее и проектора были расположены как можно ближе друг к другу, отсутствие сенсорной работы с экраном.

Сенсорные интерактивные дисплеи представляет собой дисплей с установленной в нём операционной системой Windows. Использование таких ИС предоставляет возможность организации интерактивного класса, удалённого управления, использования интерактивных материалов. Основными из достоинств данного ИС отметим мобильность и отсутствие необходимости монтажа, возможность подключения дополнительного оборудования.

Широкое распространение, согласно инструктивно-методическому письму Министерства образования Республики Беларусь «Об использовании современных информационно-коммуникационных технологий в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году», получают ИС, которыми необходимо овладеть педагогическим работникам. Поэтому востребованными средствами профессиональной педагогики станут средства музейной педагогики, объединяющие в себе визуальные, аудиосредства и электронные образовательные ресурсы.

Таким образом, на основании терминологического анализа под средствами профессиональной педагогики мы понимаем образовательные программы и ресурсы, обеспечивающие активное включение учащихся в образовательный процесс, правильный выбор и использование которых способствует наиболее эффективному процессу формирования профессиональных компетенций. В качестве средств профессиональной педагогики могут выступать те объекты, которые относятся к будущей профессиональной среде выпускника, ориентированы на становление личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений. Для достижения поставленных целей образовательного процесса преподавателю учреждения профессионального образования необходимо ориентироваться в многообразии средств профессиональной педагогики, их связи с нормативными правовыми документами, совокупности существующих и инновационных средств обучения, применение которых связано с преподаваемой дисциплиной [25].

Заключение. В настоящее время активно развиваются взаимоотношения в профессиональной среде, расширяется сфера профессиональных мотиваций личности. Внимание исследователей в области профессиональной педагогики привлекает вопрос использования музейно-образовательной среды в профессиональном становлении личности. Возрастает необходимость разработки и внедрения средств профессионального образования, способствующих формированию личности будущего педагога как системообразующего и самоценного элемента социальной структуры, его профессионального патриотизма.

Современные изменения, происходящие в экономической и социальной сферах, ставят перед нашей страной новые задачи, среди которых — повышение конкурентоспособности, придание устойчивости государству в условиях трансформаций. Данная задача не может быть решена без разработки и внедрения в практику новых знаний и технологий, способствующих наиболее эффективному процессу обучения, формированию компетентных, конкурентоспособных специалистов. Государственный заказ ориентирован на активную позицию личности, характеризующуюся динамизмом, мобильностью, наличием чувства ответственности за свое будущее и будущее своей страны. Мы предполагаем, что решение этой задачи будет наиболее результативным при использовании в профессиональной педагогике ИС, образовательных программ и ресурсов, которые способствуют активному включению учащихся в образовательный процесс: интерактивные доски, интерактивные приставки, интерактивные проекторы, сенсорные интерактивные дисплеи.

Список цитируемых источников

1. О порядке прогнозирования дополнительных потребностей в молодых специалистах, рабочих, служащих, формирования заказа на их подготовку и установления контрольных цифр приема для получения профессионально-технического, среднего специального, высшего образования за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь № 572 от 31.08.2022 г. — Режим доступа: <https://zakaz.unibel.by/normative/sovmin/> . — Дата доступа: 20.12.2023.

2. Конкурентоспособность молодых специалистов: развитие профессионализма и самосовершенствование : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Твер. гос. ун-т ; редкол.: Т. А. Жалагина (гл. ред.) [и др.]. — Тверь : ТвГУ, 2017. — 184 с.
3. Культура. Наука. Творчество = Культура. Наука. Творчество = Culture. Science. Arts : материалы 8 Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 15 мая 2014 г. / Беларус. гос. ун-т культуры и искусств ; редкол.: В. М. Черник [и др.]. — Минск : БГУКИ, 2014. — 388 с.
4. *Столяров, Б. А.* Теория и практика образовательной деятельности художественного музея : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Б. А. Столяров. — СПб., 1999. — 387 л.
5. *Волчкова, М. А.* Педагогические условия развития творческих способностей детей в музейно-образовательной среде : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Волчкова. — Тула, 2002. — 175 л.
6. *Бухал, Е. Н.* Образовательное пространство музея: тенденции развития в начале XXI века / Е. Н. Бухал // Выш. шк. — 2021. — № 4. — С. 61—64.
7. *Медведева, Е. Б.* Музейная педагогика как новая научная дисциплина / Е. Б. Медведева, М. Ю. Юхневич // Культурно-образовательная деятельность музеев. — М. : Изд. Эгвес, 1997. — 273 с.
8. *Дзюба, Д. Н.* Классификация виртуальных музеев: структура и динамика / Д. Н. Дзюба // Междунар. науч.-исслед. журн. — 2016. — № 5. — С. 97—99.
9. *Авдеева, Л. М.* Профессиональное воспитание студентов педагогического вуза в условиях университетского музея : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. М. Авдеева. — Ульяновск, 2018. — 213 л.
10. Теория профессиональной педагогики: вопросы определения предмета и развития методологии. Профессиональная педагогика: становление и пути развития : материалы науч.-практ. конф., Екатеринбург, 11—12 апр. 2006 г. — Екатеринбург : РГППУ, 2006. — С. 15—19.
11. *Ронжина, Н. В.* К вопросу об определении понятия «профессиональная педагогика» / Н. В. Ронжина // Вестн. ФГОУ ВПО МГАУ. — 2013. — № 4. — С. 115—118.
12. Профессионально-педагогические понятия : словарь / Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та ; редкол.: Г. М. Романцев (гл. ред.) [и др.]. — Екатеринбург : РГППУ, 2005. — 456 с.
13. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / редкол.: С. Я. Батышев (гл. ред.) [и др.]. — М. : АПО, 1998—1999. — Т. 2. — 1999. — 440 с.
14. *Тихонова, И. В.* Педагогические закономерности современного обучения и пути их реализации [Электронный ресурс] / И. В. Тихонова, М. М. Шестаков, О. Ф. Барчо // КиберЛенинка. — 2020. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-zakonomernosti-sovremennogo-obucheniya-i-puti-ih-realizatsii/viewer>. — Дата доступа: 20.12.2023.
15. *Ибрагимов, Г. И.* Закономерности и принципы обучения в профессиональной школе / Г. И. Ибрагимов // Каз. пед. журн. — 2014. — № 4. — С. 9—26.
16. *Назарова, Т. С.* Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. — М. : Изд-во УРАО, 1998. — 204 с.
17. *Сластенин, В. А.* Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. — М. : Академия, 2001. — 480 с.
18. *Бабанский, Ю. К.* Основные условия и критерии оптимального выбора методов обучения / Ю. К. Бабанский // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. — М. : Просвещение, 1971. — С. 48—56.
19. *Шалыгина, И. В.* Гуманитарный потенциал теории содержания общего среднего образования И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и В. В. Краевского / И. В. Шалыгина, Ю. Е. Шабалин // Отечеств. и зарубеж. Педагогика. — 2017. — № 3. — С. 55—64.
20. *Артюхина, М. С.* Аппаратная составляющая интерактивных технологий образовательного назначения / М. С. Артюхина, О. И. Артюхин, И. И. Клешина // Вестн. Каз. технолог. ун-та. — 2014. — № 8. — С. 308—314.
21. *Помелова, М. С.* Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде / М. С. Помелова // Вестн. Моск. гос. областного ун-та. — 2011. — № 4. — С. 177—181.
22. *Фабрикантова, Е. В.* Современные информационные технологии в образовании : учеб. пособие / Е. В. Фабрикантова, Е. Е. Полянская. — Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2017. — 84 с.
23. *Куликова, Н. Ю.* Использование интерактивных средств обучения и мобильных технологий в образовательном процессе / Н. Ю. Куликова, Д. Н. Бондар, А. Н. Ульев // Гуманитар. науч. исслед. — 2016. — № 6. — С. 141—146.
24. Об использовании современных информационно-коммуникационных технологий в учреждениях общего среднего образования в 2022/2023 учебном году [Электронный ресурс] : инструктив.-метод. письмо ; утв. М-вом образования Респ. Беларусь 11.10.2022 г. — Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/2022-2023-uchebnyy-god/20221018-003.pdf>. — Дата доступа: 20.12.2023.
25. *Макеева, И. А.* Педагогические аспекты музейной деятельности: историко-теоретический анализ / И. А. Макеева // Вестн. Череповец. гос. ун-та. — 2012. — № 3. — С. 113—117.

Поступила в редакцию 12.01.2024.

УДК 37.037.1

Д. В. Рудая

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, dina_rudaya@mail.ru

РОЛЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КАК ФАКТОР УЧАСТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6—7 ЛЕТ В СОСТАВЕ ПОЛНОГО КЛАССА В СПОРТИВНОЙ КВЕСТ-ИГРЕ

В статье актуализирована проблема участия всего контингента обучающихся 6—7 лет в спортивной квест-игре, поскольку выполнение ее соревновательно-игровых заданий требует учета возрастных особенностей развития, медицинских показаний и противопоказаний для совместных и разделенных действий, определяющих достижение общего результата. Раскрыты предпосылки применения спортивной квест-игры с обучающимися 6—7 лет на факультативных занятиях по учебному предмету «Физическая культура», обуславливающие актуализацию знаний в освоении учебного материала и повышение адаптации к школьному обучению. Описаны научно обоснованные особенности разработанной методики, выражающиеся в ролевой дифференциации при выполнении соревновательно-игровых заданий; определении индикаторов нагрузок; использовании ментальной карты в соревновательных условиях как полимодального метода; применении QR-кодов для самопроверки, обуславливающей повышение мотивации; определении критериев оценки эффективности тренирующих воздействий.

Ключевые слова: спортивная квест-игра; ролевая дифференциация; факультативный курс; обучающиеся 6—7 лет; умение сотрудничать; интерактивные цифровые технологии; техника визуализации учебной информации; проблемные и эвристические задания.

Библиогр.: 6 назв.

D. V. Rudaya

Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, dina_rudaya@mail.ru

ROLE DIFFERENTIATION AS A FACTOR OF PARTICIPATION OF STUDENTS AGED 6—7 IN THE FULL CLASS IN A SPORTS QUEST GAME

The article actualizes the problem of participation of the entire contingent of students aged 6—7 in a sports quest game, since the implementation of its competitive and game tasks requires taking into account age-related developmental features, medical indications and contraindications for joint and separate actions that determine the achievement of a common result. The prerequisites for using a sports quest game with students aged 6—7 in optional classes on the subject “Physical Education” are revealed, which determine the actualization of knowledge in mastering the educational material and increasing adaptation to school education. The scientifically substantiated features of the developed methodology are described, expressed in role differentiation in the implementation of competitive and game tasks; determination of load indicators; use of a mental map in competitive conditions as a polymodal method; use of QR codes for self-testing, causing an increase in motivation; determination of criteria for assessing the effectiveness of training effects.

Key words: sports quest gamerole differentiation; optional course; students 6—7 years old; ability to cooperate; interactive digital technologies; visualization techniques of educational information; problematic and heuristic tasks.

Ref.: 6 titles.

Введение. В последние годы неуклонно уменьшается число практически здоровых обучающихся 6—7 лет и возрастает количество детей, страдающих хронической патологией, что, в свою очередь, приводит к снижению успешности обучения и школьной дезадаптации [1]. Наряду с этим обучающиеся с выраженными отклонениями в состоянии здоровья постоянного или временного характера не допускаются к учебным занятиям по физической культуре, различным физкультурно-оздоровительным и спортивно-массовым мероприятиям. Одним из путей повышения эффективности физического воспитания детей младшего школьного возраста являются факультативные занятия по учебному предмету «Физическая культура и здоровье», для которых характерна содержательная преемственность с уроками физической культуры.

Однако в реальности выполнять задания игровой и соревновательной направленности на факультативных занятиях могут только обучающиеся основной и подготовительной групп. Обучающиеся специальной медицинской группы (СМГ), группы лечебной физической культуры (ЛФК) допускаются исключительно к выполнению теоретических заданий и элементарных физических движений. Запрет на совместное участие в игровой и соревновательной деятельности может приводить к социально-психологической депривации детей данной категории, поскольку процесс общения со сверстниками оказывает влияние на психическое развитие ребенка, формирует личность в целом.

В настоящее время отсутствуют исследования, в которых обосновывается применение спортивной квест-игры на факультативных занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье», обеспечивающей возможность выполнения заданий игровой и соревновательной направленности всем составом обучающихся вне зависимости от медицинской группы для занятий физической культурой. Также в научных публикациях недостаточно сведений о необходимости согласованных действий участников для достижения командного результата, которые, по мнению Е. А. Миленко, способствуют формированию умений сотрудничать в соревновательных условиях, соответствующих установленным правилам и нормам поведения в обществе [2].

Материалы и методы исследования. Достижение поставленной цели осуществлялось посредством применения следующих методов: анализ и обобщение научно-методической литературы; педагогическое наблюдение; структурированное интервьюирование; тестирование (методика Г. А. Цукерман «Рукавички»; тестовые упражнения учебного предмета «Физическая культура и здоровье»), педагогический эксперимент; методы математической статистики.

Настоящее исследование проводилось в период с 2017 по 2023 год в несколько этапов. Апробация разработанной методики осуществлялась в образовательном процессе государственных учреждений образования «Средняя школа № 47 г. Минска», «Средняя школа № 18 г. Барановичи» и «Гимназия № 2 г. Барановичи».

В педагогическом эксперименте приняли участие учащиеся 6—7 лет: по 56 человек вошли в экспериментальную (далее — ЭГ) и контрольную (далее — КГ) группы.

Результаты исследования и их обсуждение. Разработанная методика применения спортивной квест-игры на факультативных занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» с обучающимися 6—7 лет, состоящая из целевого, деятельностного и критериально-оценочного блоков, реализована на протяжении учебного года (сентябрь—май).

Деятельностный блок методики включает в себя средства, методы, а также параметры нагрузки в соревновательно-игровых заданиях спортивной квест-игры. Обучающиеся, равномерно распределенные на ЭГ и КГ группы, занимались на протяжении 34 занятий (сентябрь—май) на факультативных занятиях (испытуемые ЭГ осваивали факультативный курс «К олимпийским вершинам», испытуемые КГ — факультативный курс «Олимпийский мир»).

Обучающиеся ЭГ на теоретических занятиях (10 ч) выполняли проблемные и эвристические задания открытого типа (по А. Д. Королю) из рабочей тетради, а на практических занятиях (24 ч) играли в спортивные квест-игры, представленные интеллектуально-познавательными и соревновательно-игровыми заданиями. Пример задания рабочей тетради: «Представь, что ты записан в секцию для занятий плаванием. Как ты думаешь, что о тебе подумают, когда впервые увидят на тренировке? В чем секрет знаменитых спортсменов? Может быть так, что это было случайное везение? Что общего у знаменитых спортсменов-пловцов? Приведи три доказательства, что заниматься плаванием лучше, чем другим видом спорта».

Испытуемые КГ на теоретических занятиях осваивали учебный материал в процессе бесед и рассказов, а на практических — играли в подвижные игры. Продолжительность занятия в ЭГ и КГ не отличалась и составляла 35 мин [3—6].

Содержание интеллектуально-познавательных заданий разрабатывалось в виде упражнений на развитие основных мыслительных операций (анализ, синтез, классификация, обобщение) с самопроверкой ответов, закодированных с помощью QR-кодов. На основе дифференцированного подхода разрабатывалось содержание соревновательно-игровых заданий. Это позволило определить роль для каждой категории обучающихся, распределенных в основную, подготовительную группы, СМГ, группу ЛФК.

Обучающиеся, распределенные в основную и подготовительную группы в качестве основных участников команды, выполняли задания по сюжету, предполагающие взаимодействие с обучающимися СМГ, на основе элементов подвижных игр, подвижных игр с элементами спортивных, специальных упражнений для развития быстроты, гибкости, скоростно-силовых и координационных способностей с физической нагрузкой избирательной направленности (преимущественным воздействием на определенное физическое качество). При этом в соревновательных условиях каждый обучающийся ЭГ стремился выполнить соревновательно-игровое задание с максимально доступной интенсивностью и был ориентирован на результат, в то время как в КГ нагрузка в подвижных играх чаще всего носила комплексный характер, оказывая тренирующее влияние одновременно на несколько физических качеств, но с меньшей силой воздействия.

Обучающиеся, распределенные в СМГ в качестве помощников команды, выполняли действия по сюжету, организуемые с участниками основной и подготовительной групп на линиях «Старт» и (или) «Финиш» (передача или получение предмета; удержание спортивного инвентаря (обруч, мяч и др.)) в соответствии с разработанными методическими рекомендациями, которые позволили учитывать показания и противопоказания, обусловленные группой заболеваний. Обучающиеся с диагнозом сколиоз удерживали предметы и выполняли общеразвивающие упражнения двумя руками одновременно, с заболеваниями органов дыхания — со звуковым сигналом свистка.

Обучающиеся, распределенные в группу ЛФК в качестве помощников судей, вели подсчет спортивного инвентаря каждой команды (количество мячей в корзине и др.), выполняли сигнал свистком при нарушениях в соревновательно-игровых заданиях.

В спортивной квест-игре комплексирование интеллектуально-познавательных и соревновательно-игровых заданий осуществляется в соответствии с сюжетом и общим замыслом (интеллектуально-познавательное задание «Найди пару и назови вид спорта» (ответ «футбол»), соревновательно-игровое задание «Попади футбольным мячом в ворота»). Каждое задание оценивается в балльной системе. Набранное количество баллов за все задания определяет количество рисунков, которые может открыть каждая команда для выполнения итогового задания (за каждые 2 балла — 1 рисунок) с последующей их систематизацией в макете ментальной карты, представленной на интерактивной доске.

В процессе применения разработанной методики были определены количественные параметры нагрузки в соревновательно-игровых заданиях спортивной квест-игры. Объем нагрузки соответствовал продолжительности одного соревновательно-игрового задания (до 4 мин) и спортивной квест-игры в целом (35 мин). Соревновательно-игровое задание (общее количество в одной спортивной квест-игре — четыре) выполнялось первым, после чего участники переходили к решению интеллектуально-познавательного задания (до 3 мин), общее количество которых в одной спортивной квест-игре не превышало трех. Интенсивность нагрузки у обучающихся основной и подготовительной групп определялась моторной плотностью, которая представляла собой отношение времени, отводимого на двигательную деятельность обучающихся, к общей продолжительности спортивной квест-игры и находилась в диапазоне 45—55 %.

Оценивание интеллектуально-познавательных и соревновательно-игровых заданий спортивной квест-игры осуществлялось посредством начисления баллов (от 1 до 3), сумма которых в последующем определяла количество рисунков (за каждые 2 балла — 1 рисунок). Максимальное количество баллов получала команда (команды), которая первая выполнила задание верно и без нарушений, достигнув запланированного конечного результата. В зависи-

мости от суммы баллов команды распределялись по номинациям, определяющим целое (команда-победитель), половину (2-е место), четверть (3-е место). Например, за 1-е место — лучшая команда «дека-трик», 2-е место — лучшая команда «пента-трик», 3-е место — лучшая команда «дубль». В итоговом задании каждая команда в соревновательных условиях систематизировала в макете ментальной карты рисунки на интерактивной доске.

Решение задач критериально-оценочного блока было направлено на экспертизу и коррекцию знаний, уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации) в совместной деятельности, оценку показателей развития физических качеств [3—6].

Результаты разработанной методики свидетельствовали о сформированности основ знаний о компонентах здорового образа жизни и видах спорта, повышении уровня сформированности действий по согласованию усилий в организации и осуществлении сотрудничества на 26,8 %; повышении уровня физической подготовленности у девочек (быстрота с 7,09 до 6,61 с; гибкость с 1,55 до 4,45 см; координационные способности с 14,55 до 13,60 с) и мальчиков (быстрота с 7,11 до 6,58 с; координационные способности с 13,66 до 13,18 с).

Заключение. Применение в рамках разработанного факультативного курса «К олимпийским вершинам» спортивной квест-игры на основе ролевой дифференциации позволило участвовать каждому обучающемуся 6—7 лет в выполнении заданий игровой и соревновательной направленности с учетом группы здоровья, медицинских показаний и противопоказаний. Эффективность разработанной методики подтверждена формированием основ знаний о компонентах здорового образа жизни и видах спорта, достоверным повышением уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации) и достоверным повышением показателей развития физических качеств (обучающиеся основной и подготовительной групп) у испытуемых ЭГ в сравнении с КГ.

Список цитируемых источников

1. Кардозу, В. М. Гиподинамия — болезнь цивилизации [Электронный ресурс] / В. М. Кардозу, Д. М. Фернандеш, А. Е. Бакытжанова // Бюл. мед. интернет-конференции. — 2014. — № 5. — С. 704. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipodinamiya-bolezn-tsvilizatsii>. — Дата доступа: 22.08.2023.
2. Миленко, Е. А. Обоснование педагогических условий организации учебного сотрудничества младших школьников / Е. А. Миленко // Вестн. Тамбов. ун-та. — 2018. — Т. 23, № 172. — С. 72—80.
3. Рудая, Д. В. Применение спортивной квест-игры в олимпийском образовании первоклассников / Д. В. Рудая // Вестн. БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2021. — Вып. 1 (9). — С. 17—21.
4. Рудая, Д. В. Методика проведения спортивной квест-игры на факультативных занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» с учащимися 6—7-летнего возраста / Д. В. Рудая // Пачатк. шк. — 2021. — № 12. — С. 49—54.
5. 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 / Д. В. Рудая // Вестн. БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2022. — № 1 (11). — С. 37—44.
6. Рудая, Д. В. Повышение физической подготовленности и формирование умений сотрудничества у детей 6—7 лет / Д. В. Рудая // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. — 2023. — № 9 (223). — С. 403—406.

Поступила в редакцию 08.07.2024.

УДК 159.922.8

Т. Д. Грицевич¹, кандидат психологических наук, доцент,

О. Ю. Деменчук²

¹Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», ул. Московская, 15, 220007 Минск, Республика Беларусь, t.gritsevich@gmail.com

²Белорусский государственный университет, пр-т Независимости, 4, 220030 Минск, Республика Беларусь, oleg120698@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕРВОКУРСНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описывается сущность процесса профессионального самоопределения студентов. Приведены дефиниции понятия «профессиональное самоопределение». Описаны отличительные черты профессионального самоопределения студентов первых курсов учреждений высшего образования, определены показатели успешности процесса и факторы профессионального самоопределения. Проанализированы последствия нарушения процесса профессионального самоопределения и основные трудности, с которыми сталкиваются первокурсники при освоении профессии. Представлены результаты эмпирического исследования составляющих профессионального самоопределения первокурсников: мотивы выбора профессии и карьерные ориентации. Раскрыты половые различия в карьерных ориентациях и мотивах выбора профессии первокурсников. Сделан вывод о наличии у студентов I курса нарушений процесса профессионального самоопределения: не сформирована устойчивая мотивация к освоению профессии, что приводит к отвлечению на иные виды деятельности, альтернативные учебно-профессиональной.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; карьерные ориентации; мотивы выбора профессии; юношеский возраст; студенты-первокурсники; нарушение профессионального самоопределения.

Библиогр.: 10 назв.

T. D. Gritsevich¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,

A. Y. Dzemenchuk²

State Educational Institution “Republican Institute of Higher Education”, 15 Moskovskaya Str., 220007 Minsk, the Republic of Belarus, t.gritsevich@gmail.com

²Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Ave., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, oleg120698@mail.ru

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF MODERN FIRST-YEAR STUDENTS OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article describes the essence of the students professional self-determination process. The definitions of the concept of “professional self-determination” are given. The distinctive features of professional self-determination of first-year students of higher education institutions are described, indicators of the success of the process and factors of professional self-determination are determined. The consequences of disruption of the process of professional self-determination and the main difficulties that first-year students face when mastering a profession are analyzed. The results of an empirical study of the components of professional self-determination of first-year students are presented: motives for choosing a profession and career orientations. Gender differences in career orientations and motives for choosing a profession among first-year students are revealed. It was concluded that first-year students have violations of the process of professional self-determination: a stable motivation to master the profession has not been formed, which leads to distraction by other types of activities that are alternative to educational and professional.

Key words: professional self-determination; career orientations; motives for choosing a profession; adolescence; first-year students; violation of professional self-determination.

Ref.: 10 titles.

Введение. Получение образования играет ключевую роль в профессиональном самоопределении (далее — ПС) и развитии личности. Студенты-первокурсники выбирают будущую профессию и учреждения образования, сталкиваясь с кризисом ПС и проблемами адаптации к новой среде и социальной роли. Изучением ПС, его структуры и содержания занимались П. А. Веюкова [1], М. В. Мухина [2], Ю. А. Полещук [3]. В их научных трудах анализируются сущность и структура ПС студентов, психологические особенности личности студентов во время их профессиональной подготовки, критерии и показатели успешности ПС в учреждении высшего образования.

В словаре профориентации и психологической поддержки Н. Е. Дружинина представлена трактовка термина «профессиональное самоопределение»: «определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма» [4, с. 32]. В энциклопедическом словаре по психологии А. А. Вербицкого указано, что ПС — это «одна из форм личностного самоопределения, которая характеризует процесс поиска и приобретения профессии, осуществляется в результате анализа своих способностей, возможностей в соотнесении с требованиями профессии» [5]. Согласно М. В. Мухиной, ПС — это «процесс, в котором личность формирует свое отношение к профессиональной деятельности и способ ее осуществления через согласование личностных потребностей, склонностей, задатков и потребностей социально-профессионального характера» [2, с. 2]. Из данных определений следует, что ПС — это процесс профессионального становления и саморазвития личности путем принятия, усвоения и приобретения профессиональных знаний, умений, навыков, качеств и характеристик, формирования устойчивой мотивации и положительного отношения к выбранной профессии.

Процесс ПС студентов имеет особенности, связанные с динамично развивающейся и меняющейся социальной и экономической средой. Глобализация, технологические инновации и постоянные изменения на рынке труда создают новые вызовы и возможности для молодых людей. Одной из особенностей ПС студентов является широкий выбор профессиональных полей и специализаций в условиях динамично развивающегося рынка труда. Современные первокурсники выбирают из множества специальностей те, которые соответствуют их интересам, амбициям и социально-экономической потребности белорусского общества.

Не все представители студенчества в полной мере готовы принимать на себя новые социальные роли (студента, будущего специалиста), не всегда имеют конструктивные и адекватные представления о выбранной профессии, обладают завышенными ожиданиями от процесса обучения и учебно-профессиональной деятельности в целом. Первокурсники сталкиваются с трудностями в адаптации к новым условиям образовательной среды, порой не понимая, что уровень их ПС напрямую будет зависеть от принятия нового социального статуса студента и требований, предъявляемых к обучающимся высшей школы, от готовности к психологическим изменениям (взросление, принятие ответственности, самостоятельность) и приобретению профессионально значимых качеств, умений и навыков.

На успешность процесса ПС студентов влияет уровень их адаптации к учреждению высшего образования (когнитивной, эмоциональной и поведенческой). В случае нарушения психологической адаптации у студентов может наблюдаться снижение уровня профессиональной направленности (согласно Ю. А. Полещук, «система доминирующих профессиональных потребностей и мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных представлениях, намерениях, целях, установках и активной деятельности по их достижению» [3, с. 70]), разочарование в выбранной профессии и, как результат, прекращение образовательных отношений, что в итоге значительно замедлит процесс ПС, становления и развития личности.

На процесс ПС студентов также влияют карьерные ориентации и мотивы выбора профессии. В исследованиях О. Б. Симатовой установлено, что преобладающими мотивами выбора профессии у современных студентов становятся внешние отрицательные мотивы и мотивы самоутверждения в труде, которые в итоге способствуют стагнации и блоку профессионального и личностного развития [6, с. 96]. Согласно исследованиям К. В. Казаковой,

анализ карьерных ориентаций личности может дать информацию об особенностях индивидуальной стратегии поведения человека на предполагаемом рабочем месте, в результате чего изучение карьерных ориентаций становится важным направлением ПС будущих специалистов [7, с. 264].

Таким образом, обоснована необходимость организации систематического, комплексного и всестороннего изучения теоретических основ и особенностей психологического сопровождения процесса ПС студентов, обеспечение оказания им адресной психологической помощи в учреждении высшего образования, сопровождение процесса психологической адаптации, предупреждение, профилактика и выявление на ранних стадиях возможных нарушений процесса ПС студентов. Для этого необходимо всецело изучить особенности ПС обучающихся (мотивы выбора профессии и карьерные ориентации), разработать методическое обеспечение психологического сопровождения их ПС в учреждении высшего образования.

Методология и методы исследования. В статье представлены результаты исследования ПС студентов г. Минска. Выборку составили 113 первокурсников, из них 52 юноши и 61 девушка. Для определения уровня ПС обучающихся применялись следующие методики: опросник «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой [8, с. 281—283], методика оценки карьерных ориентаций Э. Шейна «Якоря карьеры» (адаптация В. А. Чикер и В. Э. Винокурова) [9]. При определении сущности ключевых понятий и выборе диагностического инструментария использованы следующие научные подходы: концепции профессионального самоопределения Е. А. Климова, Л. М. Митиной, Н. С. Пряжникова, в которых представлены идеи о необходимости рассмотрения в единстве процессов профессионального и жизненного, личностного самоопределения, подчеркивается активный характер субъекта профессионального самоопределения.

Результаты исследования и их обсуждение. Профессиональное самоопределение первокурсников — процесс принятия, усвоения и приобретения студентами профессиональных знаний, умений и навыков, связанных с будущей профессиональной деятельностью, а также формирование устойчивой мотивации и положительного отношения к выбранной профессии. В отличие от ПС практикующих специалистов, далеко не у всех студентов-первокурсников имеются четко сформированные представления о профессии, они имеют завышенные ожидания от процесса ее освоения, еще не сформированы критерии оценки себя как будущего профессионала. У практикующих специалистов ПС выражается в разрешении внутренних конфликтов, вызванных несоответствием ожиданий, мотивов и ценностей человека выбранной им профессии, а также в поиске перспектив своего профессионального развития [10].

В ходе изучения уровня ПС студентов установлено, что у 21,2 % студентов (27,4 % юношей и 16,4 % девушек) при выборе профессии преобладали внутренние индивидуально значимые мотивы: желание обучаться данной профессии из-за определенных талантов, склонностей и способностей. Для 24,7 % студентов (33,3 % юношей и 18,0 % девушек) важную роль при выборе специальности сыграли внутренние социально значимые мотивы: возможность принести обществу пользу, привнести новые идеи, достигнуть высоких общественно значимых результатов.

У 42,5 % обучающихся (41,2 % юношей и 44,3 % девушек) преобладают внешние положительные мотивы (стремление к достатку, высокому положению в обществе, желание продвинуться по карьерной лестнице), у 11,5 % испытуемых (7,8 % юношей и 14,8 % девушек) имеются внешние отрицательные мотивы (давление со стороны семьи, завышенные ожидания окружающих, обстоятельства, которые не позволили выбрать предпочитаемую профессию).

При изучении карьерных ориентаций первокурсников установлено, что профессиональная компетентность характерна для 38,1 % студентов (из них 38,4 % юношей и 37,7 % девушек): они стремятся достичь успехов в профессии, стать компетентным специалистом, развить свои умения и навыки. Для 37,2 % респондентов (52,0 % юношей и 24,6 % девушек) важное значение имеет карьерная ориентация «менеджмент» — ориентация на интеграцию

усилий других людей, ответственность за результат своей деятельности. Каждый третий респондент (34,5 %, из них 28,8 % юношей и 39,3 % девушек) считает, что не обладает нужными навыками для выбранной профессии, но хочет стать предпринимателем или руководителем, риск при выборе профессии оправдан желанием материального благополучия.

Установлено, что 27,4 % студентов (26,9 % юношей и 27,9 % девушек) воспринимают свою профессию как вызов. Для них важны препятствия, сложные идеи, саморазвитие, конкуренция и борьба, которые важнее самой профессии. Каждый четвертый студент (24,8 %, из них 25,0 % юношей и 24,6 % девушек) хочет работать с людьми и приносить пользу обществу. Они готовы пожертвовать своими желаниями и амбициями ради других.

Преобладающее большинство (94,7 %, из них 92,3 % юношей и 96,7 % девушек) студентов желают автономии в профессиональной карьере, стремятся уйти в индивидуальную деятельность. Каждый третий студент (30,9 %, из них 30,8 % юношей и 31,1 % девушек) выбирает стабильную работу из-за страха перемен. Они предпочитают надежность и уверенность, с трудом представляют себя в другой сфере и отличаются ригидностью. Стабильность места жительства важна для 18,6 % студентов (13,5 % юношей и 23,0 % девушек): для них не имеет значения место их будущей профессиональной деятельности, они стремятся уехать в города, где могут получить больше возможностей. Менее половины (41,6 %, из них 40,4 % юношей и 42,6 % девушек) респондентов стремятся сочетать выбранную ими профессию с их образом жизни, не хотят, чтобы их привычный быт сильно изменялся.

В ходе выявления различий в карьерных ориентациях и мотивах выбора профессии у юношей и девушек с помощью вычисления непараметрического U -критерия Манна—Уитни установлено, что у юношей достоверно преобладают внутренние индивидуальные ($U = 1\ 789$ при $p = 0,03$) и социально значимые мотивы выбора профессии ($U = 1\ 974$ при $p = 0,02$); у девушек достоверно преобладают внешние положительные ($U = 1\ 621$ при $p = 0,04$) и отрицательные мотивы ($U = 1\ 538$ при $p = 0,05$). У девушек более выражены следующие карьерные ориентации: предпринимательство ($U = 1\ 739$ при $p = 0,03$), вызов ($U = 1\ 613$ при $p = 0,04$), автономия ($U = 1\ 634$ при $p = 0,04$), стабильность работы ($U = 1\ 602$ при $p = 0,04$) и места жительства ($U = 1\ 738$ при $p = 0,03$), интеграция стилей жизни ($U = 1\ 621$ при $p = 0,03$). У юношей более выражены такие карьерные ориентации, как профессиональная компетентность ($U = 1\ 613$ при $p = 0,04$), менеджмент ($U = 1\ 924$ при $p = 0,02$) и служение ($U = 1\ 489$ при $p = 0,05$).

Заключение. На основе проведенного теоретического и эмпирического исследований можно сделать вывод, что у студентов-первокурсников имеются нарушения процесса ПС: не до конца сформирована устойчивая мотивация к освоению профессии. У первокурсников преобладают внешние положительные мотивы выбора профессии, стремление к материальному достатку, благополучию и одобрению общества. Часть респондентов имеет сниженный уровень профессиональной направленности, не имеет четко сформированных представлений о выбранной профессиональной сфере, не ставит в приоритет овладение профессионально значимыми качествами и навыками, не в полной мере осознает значимость своей будущей профессиональной деятельности.

У девушек-первокурсниц преобладают внешние положительные и отрицательные мотивы, у юношей-первокурсников — внутренние индивидуальные и социально значимые мотивы. При выборе профессии девушки ориентированы на автономию в деятельности, стабильность работы и места жительства, на возможность сочетать работу и быт. При выборе профессии юноши ориентированы на достижение профессиональных успехов, служение людям и интеграцию усилий при выполнении деятельности.

Имеются первокурсники, которым необходимо оказание адресной психологической профориентационной помощи в связи с преобладанием отрицательных мотивов выбора профессии. У данных студентов могут возникать трудности в учебно-профессиональной деятельности в учреждении высшего образования.

Список цитируемых источников

1. Веюкова, П. А. Профессиональное самоопределение студентов / П. А. Веюкова // Наука и образование: новое время. — 2019. — № 1 (30). — С. 452—456.
2. Изучение проблемы профессионального самоопределения студентов вуза [Электронный ресурс] / М. В. Мухина [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — Т. 7, № 6. — Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/70PSMN619.pdf>. — Дата доступа: 06.02.2024.
3. Полещук, Ю. А. Профессиональная направленность в контексте профессионального самоопределения личности / Ю. А. Полещук // Возрастная и педагогическая психология : сб. науч. тр. БГПУ. — 2007. — № 7. — С. 69—72.
4. Дружинин, Н. Е. Словарь по профориентации и психологической поддержке / Н. Е. Дружинин. — Кемерово : Кемер. област. центр проф. ориентации молодежи и психол. поддержки населения, 2003. — 92 с.
5. Вербицкий, А. А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий. — Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru. — Дата доступа: 02.02.2024.
6. Симатова, О. Б. Мотивация профессионального выбора и карьерные ориентации студентов вуза различных поколенческих циклов / О. Б. Симатова // Гуманитар. науки. — 2020. — № 4 (52). — С. 94—102.
7. Казакова, Т. В. Карьерные ориентации в структуре профессионального самоопределения студентов / Т. В. Казакова, Н. Д. Фирер, Д. В. Сулова // Проблемы соврем. пед. образования. — 2020. — № 69-3. — С. 263—266.
8. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 1996. — 351 с.
9. Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. — СПб. : Речь, 2004. — 176 с.
10. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и шк. — 2004. — № 1. — С. 43—56.

Поступила в редакцию 19.02.2024.

УДК 159.9231

Н. Д. Джига¹, доктор психологических наук, профессор,
О. В. Луговская²

¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, 555osipova@mail.ru

²Государственное учреждение образования «Центр дополнительного образования детей и молодежи “Ранак”
г. Минска», пр-т Газеты «Правда», 50, 220116 Минск, Республика Беларусь, olya.misyuchenko@mail.ru,
+275 (29) 689 10 73

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ И МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ОБУЧЕНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье раскрыта актуальность применений современных инновационных образовательных информационных технологий в образовательном процессе в целом и в системе дополнительного образования в частности. Раскрыты содержательные характеристики, возможности технологии дополненной реальности в реализации образовательного процесса по обучению изобразительному искусству в центре дополнительного образования детей и молодежи. Описаны компьютерные приложения, применяемые для создания дополненной реальности. Представлен авторский опыт применения информационных технологий дополненной реальности в обучении изобразительному искусству в объединении по интересам «Юный художник» государственного учреждения образования «Центр дополнительного образования детей и молодежи “Ранак” г. Минска». Подтверждена эффективность применения авторских разработок с элементами дополненной реальности для развития творческого воображения и мотивации к обучению изобразительному искусству воспитанников центра.

Ключевые слова: творческое воображение; мотивация к обучению изобразительному искусству; технология дополненной реальности; дополнительное образование; учащиеся.

Рис. 3. Библиогр.: 6 назв.

N. D. Dzhiga¹, Doctor of Psychological Sciences, Professor,
O. V. Lugovskaya²

¹Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, 555osipova@mail.ru

²State Educational Institution “Center for additional education of children and youth «Ranak»”, 50 Newspapers
“Pravda” Ave., 220116 Minsk, the Republic of Belarus, olya.misyuchenko@mail.ru, 8029 689 10 73

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION AND MOTIVATION OF STUDENTS TO TEACH FINE ARTS BY MEANS OF AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY

The article reveals the relevance of the applications of modern innovative educational information technologies in the educational process in general and in the system of additional education in particular. The content characteristics and possibilities of augmented reality technology in the implementation of the educational process of teaching fine arts in the center of additional education for children and youth are revealed. Computer applications used to create augmented reality are described. The author’s experience of using augmented reality information technologies in teaching fine arts in the association of interests “Young Artist” of the state educational institution “Center for Additional Education of Children and Youth «Ranak»” in Minsk is presented. The effectiveness of the use of proprietary developments with elements of augmented reality for the development of creative imagination and motivation to teach fine arts to the Center’s students has been confirmed.

Key words: creative imagination; motivation for learning fine arts; augmented reality technology; additional education; students.

Fig. 3. Ref.: 6 titles.

Введение. В настоящее время способы получения и понимания информации меняются из-за всестороннего развития информационных технологий. Этот процесс особенно заметен

у современного поколения, которое уже с раннего детства использует различные электронные источники информации и участвует в образовательном процессе в государственном учреждении образования «Центр дополнительного образования детей и молодежи “Ранак” г. Минска» (далее — ЦДОДиМ «Ранак»). Современное цифровое поколение учащихся мыслит с точки зрения технологий. В этих условиях важна планомерная и осмысленная интеграция в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий, которые будут способствовать формированию у учащихся нового типа мышления, характерного для члена информационного общества, и препятствовать его превращению только лишь в потребителя информационных технологий. Формирование у обучающихся навыков работы с инновационными образовательными информационными технологиями — важный аспект в воспитании современного, гибко мыслящего и готового к постоянному обучению человека, способного быстро адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного мира. Инновационные образовательные информационные технологии предоставляют уникальные возможности учащимся для приобретения знаний и развития навыков, способствуют обогащению учебного процесса, делая его более интерактивным, доступным и увлекательным [1]. Обучающиеся могут не только получать информацию, но и активно взаимодействовать с учебным материалом, творчески применять знания и проводить исследования, что способствует развитию критического мышления и самостоятельности, саморегуляции, ответственности за свое обучение и готовности к постоянному развитию. Один из ключевых аспектов использования инновационных образовательных информационных технологий — формирование направленности личности обучающихся на самостоятельное изучение новых областей знаний.

Программы дополнительного образования являются важным компонентом содержательной составляющей образовательной системы. Они направлены на активное погружение в реальность, где педагог через сотворчество, педагогическую поддержку и постоянное совершенствование образовательной среды определяет методы и формы работы, используемые на занятиях. Это позволяет обогатить учебный процесс с использованием современных технических и программных разработок, а также улучшить учебно-программную документацию. Дополнительное образование является важным инструментом развития творческого потенциала и формирования ценностей учащихся. Занятия в объединениях по интересам дают возможность учащимся добиться успеха в творческой и креативной деятельности, а значит, повысить свою самооценку, самовыразиться и самоутвердиться в коллективе сверстников [2].

Научные труды таких выдающихся ученых, как Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. К. Дусавицкий, Н. Д. Джига, Л. В. Занков, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, Н. А. Менчинская, Н. Г. Морозова, А. Н. Прядахо, С. Л. Рубинштейн, Л. М. Фридман, Г. И. Щукина, С. Г. Якобсон, внесли весомый вклад в изучение развития личности учащихся дополнительного образования [3—6].

Вместе с тем отмечается недостаточность теоретической и практической базы по использованию информационных технологий дополненной реальности в учебном процессе объединений по интересам различных профилей.

Методология и методы исследования. Исследование базировалось на положениях акме-психологической концепции созидания продуктивного субъекта образования как преобразовательной деятельности личности, индивидуальности и субъекта деятельности. Выборку исследования составили четыре группы учащихся художественного профиля: две группы первого года обучения в количестве 30 учащихся в возрасте от 9 до 14 лет и две группы второго года обучения в количестве 30 обучающихся с 14 до 16 лет. Используются методики «Оценка мотивации к занятиям изобразительного искусства» и «Определение уровня воображения».

Результаты исследования и их обсуждение. В ЦДОДиМ «Ранак» реализуются программы по различным направлениям: вокальное и инструментальное творчество, декоративно-прикладное творчество, изобразительное искусство, интеллектуальное развитие, культурно-досуговая деятельность, народное и техническое творчество, развивающее обучение,

спорт, краеведение и экология, театральное и хореографическое искусство средствами инновационных образовательных технологий. Внутри объединений по интересам происходит интеграция учащихся с одинаковой мотивацией, что стимулирует учащихся с только начинающей формироваться творческой мотивацией, следующих за лидерами в творчестве и проявляющих свою творческую направленность.

Мы решили внедрить электронный образовательный ресурс «Дополненная реальность» в образовательный процесс объединения по интересам изобразительной деятельности.

Дополненная реальность расширяет физический мир цифровыми данными в режиме реального времени с помощью таких устройств, как планшеты, смартфоны и др. Для создания дополненной реальности необходимы: веб-камера, смартфон/планшет, маркер и программное обеспечение. Многие приложения дополненной реальности используют GPS для определения местоположения пользователя в окружающей среде, улучшая цифровое наложение. Чтобы глубже изучить создание дополненной реальности, можно воспользоваться инструментами: ARvis — этот сервис дополненной реальности помогает размещать цифровой контент на маркерах, демонстрируя примеры дополненной реальности. Он предлагает бесплатное приложение для загрузки и экспериментирования с AR-контентом; Adobe Aero — позволяет быстро интегрировать 2D-изображения из Photoshop и Illustrator, 3D-модели из Adobe Stages, Substances 3D или сторонних приложений (Cinema 4D). Маркером в дополненной реальности является статичный объект, неизменный во времени: достопримечательность, памятник или здание. После запуска приложения и направления веб-камеры на маркер программа распознает изображение и добавляет ауру (видео, текст, фотографию или объемный объект) на поверхность маркера. Это позволяет создавать визуальные эффекты и взаимодействовать с окружающим миром посредством применения дополненной реальности. Обучение может проходить в трёх режимах: в обычном, с дополненной реальностью и с маркером дополненной реальности, который можно загрузить дополнительно.

Работа над педагогическим опытом по использованию информационных технологий дополненной реальности в обучении изобразительному искусству в объединении по интересам «Юный художник» ЦДОДиМ «Ранак» проводилась в 2020—2022 учебных годах в следующих возрастных группах объединения по интересам: младший школьный возраст (8—10 лет) — 1-й год обучения; школьный возраст (10—13 лет) — 2-й год; младший школьный возраст (9—11 лет) — 2-й год; подростковый возраст (12—15 лет) — 2-й год обучения.

Работа представляет собой последовательный процесс.

Этап 1. Сбор и анализ исходных данных. В целях оценки эффективности применения информационных технологий дополненной реальности в обучении изобразительному искусству необходимо было оценить начальный уровень мотивации и развитие творческого воображения учащихся объединения по интересам «Юный художник». Для этого был разработан опросник «Оценка мотивации к занятиям изобразительного искусства» на основе опросника «Оценка школьной мотивации учащихся» по методике Н. Лускановой [5]. Для определения уровня развития творческого воображения учащихся мы использовали тест «Определение уровня воображения». В целях проведения опроса в декабре 2020 года были выбраны 60 учащихся. Согласно результатам опроса по методике «Оценка школьной мотивации учащихся», 20 % учащихся имеют высокий уровень мотивации к занятиям по изобразительному искусству (высокие познавательные мотивы, добросовестность, ответственность, целеустремленность), 25 % — хороший уровень (средняя норма мотивации, успешно справляется с учебной деятельностью); 50 % — средний уровень; 5 % — низкий. Согласно результатам опроса по методике «Определение уровня воображения», 25 % учащихся имеют высокий уровень творческого воображения, 50 % учащихся — средний уровень (посещение занятий в целях общения, познавательные мотивы невысокие), 25 % — низкий уровень (неохотно посещают занятия, часто отвлекаются, испытывают затруднения).

Этап 2. Подбор дидактических материалов с использованием информационных технологий дополненной реальности для занятий по изобразительному искусству. Необходимо по-

нимать, с какой целью демонстрируются дидактические материалы, какие задачи ставит педагог, какие компетенции он хочет развить у учащихся. В настоящее время существует достаточное количество приложений по обучению рисованию с элементами дополненной реальности: AIV — дополненная реальность позволяет рассмотреть «ожившие» иллюстрации в формате видео с комментариями; Draw: Trace & Sketch поможет научиться рисовать и практиковаться; Animal 4D+ позволяет по-новому взглянуть на животных в дополненной реальности; AR Studio представляет собой онлайн-конструктор для создания веб-проектов с дополненной реальностью; Unity Hub является платформой для разработки и создания многоплатформенных 2D- и 3D-игр, интерактивных контентов; сканер QR-кодов считывает QR-коды.

Этап 3. Разработка игрового комплекса для занятий по изобразительному искусству.

Отсканировав QR-код, можно получить доступ к игровому комплексу (рисунок 1). Игровой комплекс включает 10 дидактических игр для учащихся с использованием технологии дополненной реальности. Использование современных информационных технологий на занятиях по изобразительному искусству позволит учащимся по-новому взглянуть на свою страну, глубже осмыслить личную сопричастность к ее истории и культуре, осознать свою роль в укреплении и развитии родного края.

В разработанных играх применяются объекты дополненной реальности в приложениях AIV— дополненная реальность, Draw: Trace & Sketch, Animal 4D+, AR Studio, Unity Hub, сканер QR-кода. Чтобы считывать объекты дополненной реальности, достаточно обладать смартфоном или планшетом с установленными приложениями и операционной системой Android или iOS и подключением к Интернету.

В приложениях дополненная реальность поможет раскрыть темы наиболее ярко и наглядно, при этом не просто показать, но и заинтересовать, привлечь, вдохновить учащегося на поиски и творческую деятельность, вызовет чувство гордости за вклад своих соотечественников в мировую культуру. В игровом комплексе с использованием технологии дополненной реальности учащиеся получают информацию, содержащую текст, звук, видео, картинки, задачи, вопросы.



Рисунок 2. — Методические рекомендации по использованию приложений с технологией дополненной реальности

Этап 4. Разработка методических рекомендаций по использованию игровых материалов для педагогов. Методические рекомендации знакомят с технологиями дополненной реальности, эффектами использования игры в учебном процессе, комплексом игр, его значением для развития учащегося и цифрового образовательного пространства. Отсканировав QR-код, можно получить доступ к методическим рекомендациям по использованию приложений с технологией дополненной реальности (рисунок 2).

Этап 5. Внедрение игрового комплекса «Моя Беларусь в дополненной реальности» в образовательный процесс. Для этого нужно:

1. Соотнести игровой комплекс «Моя Беларусь в дополненной реальности» с учетом мобильных приложений с темами программы объединения по интересам «Юный художник». Воспроизведение тематически обусловленного игрового комплекса на занятии по изобразительному искусству способствует всестороннему формированию компетенций учащихся на уровнях: общеобразовательном (знания об истории своей Родины, о достопримечательностях Республики Беларусь); профессиональном (знания об известных белорусских художниках Республики Беларусь, о музеях Республики Беларусь и др.); воспитательном (этикет и культура на занятиях по изобразительному искусству, умение работать в команде, правила общения с педагогом и сверстниками и др.); развивающем (стимулирование интереса к занятиям по изобразительному искусству, развитие творческого воображения, внимания, умения анализировать, мотивации в обучении и др.).



Рисунок 1. — Игровой комплекс «Моя Беларусь в дополненной реальности»

Грамотное соотнесение мобильных приложений дополненной реальности в игровой комплекс «Моя Беларусь в дополненной реальности» с темами занятий по изобразительному искусству облегчит поиск мобильных приложений с дополненной реальностью в игровом комплексе и обеспечит удобство при составлении планов-конспектов занятий. Данный игровой комплекс объединения по интересам «Юный художник» позволяет осуществлять отбор игр по темам. Его применение в обучении изобразительной деятельности эффективно, когда оно носит системный характер: при выборе игры учитывать взаимосвязь усваиваемых явлений; работа с игровым комплексом должна вписываться в общую концепцию учебно-методического комплекса.

2. Составить планы-конспекты занятий с учетом использования игрового комплекса на занятиях по изобразительному искусству.

Этап 6. Демонстрация игрового комплекса «Моя Беларусь в дополненной реальности» с контролем понимания. Включает в себя три этапа: подготовительный (основная задача педагога — озвучить название игры, замотивировать учащихся на просмотр, психологически настроить их на восприятие, дать отправные точки (на какие элементы особо обратить внимание, задать наводящие вопросы, обозначить ориентиры)), демонстрационный (педагогу необходимо обеспечить удобство расположения учащихся, настроить качество изображения и звука), контроль понимания (педагогу необходимо качественно обсудить с учащимися увиденное, задать им вопросы относительно просмотренного материала в целях оценки его понимания, выслушать комментарии учащихся, их мнения об увиденном). В зависимости от вида игровой деятельности целесообразно использовать следующие формы контроля: вопросно-ответная, побуждающая учащихся к обсуждению, дискуссии и др.

Критерии и показатели оценки эффективности педагогического опыта:

1) критерий «Мотивация учащихся к обучению изобразительному искусству». Его показатели: рост числа учащихся, демонстрирующих высокий и хороший уровни мотивации; рост числа учащихся объединения по интересам, принявших участие в различных конкурсах; положительная динамика сохранности контингента;

2) критерий «Развитие творческого воображения». Его показатели: рост числа учащихся, готовых получать новые знания в изобразительной деятельности; применение информационных технологий на занятиях; рост числа учащихся объединения по интересам, принявших участие в конкурсах; применение на занятиях разнообразных игровых форм.

Рассмотрим способы определения результативности.

1. Диагностика по методикам «Оценка мотивации к занятиям изобразительного искусства» и «Оценка уровня развития творческого воображения». Опрос был проведен дважды: перед началом реализации опыта в ноябре 2020 года и в мае 2022 года. Выборка — 60 учащихся. Согласно результатам повторного опроса по методике «Оценка мотивации к занятиям изобразительного искусства», 35 % учащихся продемонстрировали высокий уровень мотивации к занятиям по изобразительному искусству (высокие познавательные мотивы, добросовестность, ответственность, целеустремленность), 50 % — хороший уровень, 15 % — средний уровень (посещение занятий в целях общения, познавательные мотивы невысокие). Число учащихся в 2022 году с высоким и хорошим уровнями возросло, соответственно, на 15 и 25 %, средним и низким уровнями — уменьшилось, соответственно, на 35 и 5 % по сравнению с 2020 годом.

Согласно результатам повторного опроса в 2022 году по методике «Оценка уровня развития творческого воображения», 35 % учащихся имеют высокий уровень творческого воображения, 45 % учащихся — средний уровень, только 10 % — низкий уровень. По сравнению с 2020 годом число учащихся с высоким уровнем творческого воображения возросло на 10 %, а средним и низким — уменьшилось на 15 и 5 %. Таким образом, использование информационной технологии дополненной реальности в обучении изобразительному искусству положительно влияет на уровень мотивации учащихся и развитие творческого воображения.

2. Определение динамики сохранности контингента. Динамика сохранности контингента объединения по интересам «Юный художник» отражает уровень заинтересованности учащихся в продолжении занятий по изобразительному искусству. В объединении по интересам

отмечается высокий уровень сохранности контингента, фиксируется значительное увеличение сохранности контингента в 2021/2022 учебном году.

3. Оценка результативности участия учащихся объединения по интересам «Юный художник» в различных конкурсах. Повышение уровня мотивации и развитие творческого воображения можно оценить, сравнив результаты учащихся до реализации опыта и после.

Опыт апробации технологии в объединении по интересам изобразительной деятельности положен в основу разработки электронного образовательного ресурса «Дополненная реальность», который представляет собой комплекс программных средств, информационных, технических, нормативных и методических материалов, полнотекстовых электронных изданий, включая аудио- и видеоматериалы, иллюстративные материалы и каталоги электронных библиотек. Электронный образовательный ресурс доступен как на компьютерных носителях, так и в сети Интернет. Отсканировав QR-код, можно получить доступ к сайту электронного образовательного ресурса «Дополненная реальность» (рисунок 3).

Ресурс содержит разделы с образовательными программами для детей и молодежи, нормативные акты, дидактические игры с применением технологии дополненной реальности, исчерпывающие методические материалы к каждой игре (технологические карты, паспорта игр, видеофрагменты, инструкции для работы с мобильными устройствами и каналы для воспроизведения объектов дополненной реальности, печатные материалы — маркеры). Включает семинары по использованию электронных образовательных ресурсов в учебном процессе и применению AR-технологий в дополнительном образовании детей и молодёжи для стимулирования учебного процесса, методические указания для подготовки к проведению готовых игр с использованием технологий дополненной реальности из электронного образовательного ресурса или созданию новых дидактических игр на их основе, а также другие материалы, необходимые для организации и проведения занятий. Содержание электронного образовательного ресурса соответствует уровню образования, предусмотренному учебными программами. В рамках разработки электронного образовательного ресурса для дополнительного образования детей и молодежи предусмотрено 12 профилей: технический, спортивно-технический, туристско-краеведческий, эколого-биологический, физкультурно-спортивный, художественный, социально-экономический, социально-педагогический, культурно-досуговый, военно-патриотический, естественно-математический и общественно-гуманитарный. Электронный образовательный ресурс — наиболее удобный, быстрый и современный способ распространения новых методических идей и учебных пособий, доступный психологам и педагогам в любом месте, сочетание интерактивности, широкого охвата, мультимедийности и легкой доступности.



Рисунок 3. — Сайт электронного образовательного ресурса «Дополненная реальность»

Заключение. Система дополнительного образования ЦДОДиМ «Ранак» предоставляет широкие возможности для улучшения общего образования и его гуманизации. Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс учреждений дополнительного образования способствует увеличению мотивации учащихся к изучению учебных дисциплин, формированию их индивидуального образовательного пути, развитию технических навыков и информационной грамотности у всех участников образовательного процесса, созданию условий для профессионального и личностного роста педагогических работников. ЦДОДиМ «Ранак» способствует более полному раскрытию потенциала школьного образования путем углубления, расширения и практического применения усвоенных знаний. Центр предоставляет каждому учащемуся возможность удовлетворить свои индивидуальные потребности в познании, эстетике и творчестве. Внедрение технологии дополненной реальности позволяет удовлетворить потребности детей: творческие (обусловлены желанием родителей развивать индивидуальные способности учащихся и стремлением учащихся к самореализации в выбранной ими будущей деятельности), когнитивные (определяются стремлением расширить знания, в том

числе за рамки школьной программы), коммуникативные (потребность учащихся в общении со сверстниками, взрослыми и педагогами), компенсаторные (возникают из желания учащихся решать личные проблемы посредством дополнительных знаний в области обучения или социального взаимодействия), прагматические (ориентированы на карьеру: связаны с ориентацией студентов на непрофессиональную подготовку), потребности в досуге (полноценная организация своего свободного времени). Эти потребности подчеркивают важность адаптированных и разнообразных образовательных программ дополнительного образования детей и молодежи для поддержки личностного роста, развития навыков и реализации индивидуальных интересов и стремлений.

Внедрение электронного образовательного ресурса «Дополненная реальность» в образовательный процесс объединения по интересам изобразительной деятельности способствует развитию творческого воображения и мотивации к занятиям по изобразительному искусству у обучающихся.

Список цитируемых источников

1. Гальченко, Н. А. Применение информационных технологий как способ повышения эффективности образовательного процесса (на примере мобильных технологий) / Н. А. Гальченко // Успехи соврем. науки. — 2017. — Т. 1, № 3. — С. 37—40.
2. Бижанов, Е. Г. Технологии дополненной реальности в образовательной сфере (обзор) / Е. Г. Бижанов // Молодой ученый. — 2020. — № 31 (321). — С. 10—12.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Ин-т практ. психологии, 1997. — 352 с.
4. Джига, Н. Д. Формирование направленности личности школьников и студентов на психолого-педагогические профессии : монография / Н. Д. Джига. — Минск : МИТСО, 2005. — 204 с.
5. Джига, Н. Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ, 2015. — 431 с.
6. Джига, Н. Д. Созидание как процесс становления продуктивного субъекта образования средствами инновационных образовательных технологий / Н. Д. Джига // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2021. — № 2 (10). — С. 59—66.

Поступила в редакцию 28.03.2024.

УДК 159.924.24

Д. А. Дудек

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, daradudek4@mail.ru

ПРЕДИКТОРЫ СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЭМПАТИИ ИЗ ЧИСЛА ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье актуализирована проблема развития эмпатии у будущих специалистов, ее амбивалентное влияние на психическое благополучие человека. Акцентировано внимание на экзистенциальных характеристиках личности, в частности, на составляющих экзистенциальных мотиваций как предикторах развития эмпатии у студентов разных специальностей. Приведены эмпирически выявленные предикторы развития видов и составляющих эмпатии (сопереживание, децентрация, эмпатическая забота, ведущие каналы эмпатии, эмпатические способности) из числа экзистенциальных мотиваций личности у студентов педагогических, лингвистических и инженерных специальностей. Описаны экзистенциальные характеристики личности, влияющие на возникновение у будущих специалистов склонности к эмпатическому дистрессу. Сформулированы практические рекомендации по организации воспитательной работы в университетах со студентами, нацеленной на развитие эмпатии посредством формирования экзистенциальных характеристик личности.

Ключевые слова: эмпатия; экзистенциальные характеристики личности; экзистенциальная мотивация; студенты; студенты-педагоги; студенты-лингвисты; студенты-инженеры; специальность.

Библиогр.: 6 назв.

D. A. Dudek

Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, daradudek4@mail.ru

STRUCTURAL-CONTENT CHARACTERISTICS PREDICTORS OF EMPATHY OF ENGINEERING, LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES STUDENTS

The article actualizes the problem of developing empathy in future specialists and its ambivalent impact on a person's mental well-being. Attention is focused on the existential characteristics of the individual, in particular on the components of existential motivations, as predictors of the development of empathy in students of different specialties. Empirically identified predictors of the development of types and components of empathy (empathy, decenteration, empathic concern, leading channels of empathy, empathic abilities) from among the existential motivations of the individual among students of pedagogical, linguistic and engineering specialties are presented. Existential personality characteristics are described that influence the emergence of a tendency toward empathic distress in future specialists. Practical recommendations have been formulated for organizing educational work at universities with students, aimed at developing empathy through the formation of existential characteristics of the individual.

Key words: empathy; existential characteristics of personality; existential motivation; students; student teachers; linguistic students; engineering students; speciality.

Ref.: 6 titles.

Введение. Экзистенциальная сфера личности формирует ее смысловую направленность, которая помогает благополучно взаимодействовать с социальным миром и определяет качество жизнедеятельности человека. В. Франкл утверждал, что 20 % всех неврозов являются ноогенными [1], что подтверждают современные статистические данные. Все больше людей в мире страдают от психических расстройств: с 2020 года людей с депрессивным расстройством, сопровождающимся чувством пустоты и потерей наслаждения жизнью, увеличилось с 26 до 28 % [2].

Особое внимание изучению формирования экзистенциальных характеристик личности (далее — ЭХЛ) необходимо уделять в периоды возрастных кризисов психического развития человека. Так, в юношеском возрасте личность стоит перед определением жизненного пути.

В этом поиске ей помогает сформированное отношение к жизни, чувство свободы и ответственности за собственные действия и поступки. Поэтому исследование ЭХЛ способно помочь определить стратегии преодоления возникающего экзистенциального вакуума, а также предупредить возникновение депрессивных неврозов ноогенного характера.

Связь уровня развития эмпатии и ЭХЛ неочевидна. По мнению М. Хайдеггера, эмпатия является «глубинной формой понимания» мира и других людей, что позволяет успешно взаимодействовать с обществом [3]. Переоценить важность изучения феномена эмпатии сложно, так как он затрагивает все сферы жизни человека, помогая в поисках личных смыслов и формируя ценностную сферу личности. А. Лэнгле говорит об эмпатии как о составляющей фундаментального доверия, которая способствует развитию самотрансценденции и выходу личности за пределы самого себя [4]. Американский психолог П. Блум в своей книге «Против эмпатии» утверждает, что эмпатические установки и убеждения часто формируются у слабозащищенных от различных манипуляций людей, поэтому, подвергаясь влиянию других, они склонны действовать нерационально и даже агрессивно в ситуациях, которые предполагают проявления эмпатии [5]. Эмпатия для студентов педагогических специальностей — профессионально значимое качество, основа для формирования эмпатических компетенций как фактора успешности решения сложных профессиональных задач [6].

Так, ЭХЛ — это качества личности, которые отражают отношение к фундаментальным данностям бытия и раскрывают внутренние переживания неповторимого «я». Онтологическое и персоналистическое направления дополняют друг друга в изучении экзистенции и ЭХЛ: в сотрудничестве они показывают индивидуальность и групповое единство личности в бытие. В онтологическом направлении выделяют ЭХЛ: экзистенциальная коммуникация, свобода, самораскрытие, самовыражение, самоцентрированность, самоутверждение, потребность во внешнем, осознание, самосознание, тревожность, ответственность, поиск смысла жизни, чувство одиночества, отношение к смерти, рефлексивность, жизнестойкость. В персоналистическом направлении описаны ЭХЛ: самодетерминация, самотрансцендентность, самооценочность, экзистенциальная ответственность, самодистанцирование, поиск смысла, аутентичность, самостановление, самопринятие. Отдельно можно выделить негативную ЭХЛ — прекарность.

Методология и методы исследования. Методология исследования: экзистенциальный подход (И. Ялома), теория четырех фундаментальных мотиваций (А. Лэнгле), концепция смысла (В. Франкла), социально-психологическая модель эмпатии (М. Дэвиса), пятифакторная модель эмпатии (Р. Л. Реньерс), феноменологическая концепция эмпатии (М. Шелер). Методы исследования: тестирование и методы статистической обработки данных (регрессионный анализ с применением прямого пошагового метода). Методики исследования: «Тест экзистенциальных мотиваций» (В. Б. Шумский, Е. М. Уколова, Е. Н. Осин, Я. Д. Лупандина); «Тест экзистенциальных мотиваций» (А. Лэнгле, П. Эдхард, адаптация Ю. М. Корякиной); тест эмпатийного потенциала личности (И. М. Юсупов); «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко); «Многофакторный тест эмпатии» (М. Дэвис, адаптация Т. Д. Карягиной, Н. А. Будаговской, С. В. Дубровской); «Опросник когнитивной и аффективной эмпатии» (Р. Реньерс, адаптация М. А. Окатовой).

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 202 респондента в возрасте от 18 лет до 21 года педагогических (65 студентов), лингвистических (75 студентов) и инженерных (62 студента) специальностей.

Регрессионный анализ данных позволил выделить предикторы из числа ЭХЛ, влияние которых различно на развитие эмпатии у студентов разных специальностей.

Высокий уровень развития составляющей «ценности в будущем» экзистенциальной мотивации (далее — ЭМ) «смысл жизни» способствует формированию низкого уровня децентрации как когнитивного компонента эмпатии у студентов педагогических ($\beta = -0,22; p = 0,91$), лингвистических ($\beta = -0,44; p = 0,01$) и инженерных ($\beta = -0,44; p = 0,10$) специальностей.

У студентов вне зависимости от специальности образ себя в профессиональной деятельности и в целом в жизни достаточно не определён, поэтому при высокой ориентации на будущее, а не на настоящее, им труднее учитывать точку зрения другого человека по причине чувства некомпетентности себя как специалиста, что приводит либо к конформности, либо к сильному сопротивлению восприятия иного мнения и аргументации иной позиции.

Психологическая близость к «иному» как составляющая ЭМ «фундаментальные ценности» у студентов педагогических специальностей ($\beta = 0,50; p = 0,001$) должна быть сформирована на высоком уровне для развития высокого уровня эмпатии, а у студентов лингвистических ($\beta = -0,34; p = 0,02$) и инженерных ($\beta = -0,45; p = 0,01$) специальностей — на низком уровне. Высокий уровень этой ЭХЛ стимулирует проявления эмпатии у студентов педагогических специальностей, так как в педагогической практике необходимо устанавливать близкий контакт с обучающимися для формирования доверительной атмосферы в общении и создания образа авторитетного педагога в глазах ученика. Психологическая близость часто связана с экзистенциальной категорией «одиночество», поэтому она вредна для развития эмпатии у студентов лингвистических и инженерных специальностей. Возникновение чувства одиночества или его социального проявления искажает реальность. Так, у студентов-инженеров это отражается в низкой объективности и ориентации на чувственность, что негативно влияет на их продуктивность, а у студентов-лингвистов высокий уровень психологической близости приводит к замещению фактуальной реальности в коммуникативной практике.

Составляющая «психологическая защищенность от внешних воздействий» ЭМ «фундаментальное доверие» должна быть сформирована на высоком уровне для развития высокого уровня эмпатии к незнакомым у студентов педагогических ($\beta = 0,24; p = 0,11$) и лингвистических ($\beta = 0,28; p = 0,10$) специальностей, а у студентов инженерных специальностей ($\beta = -0,21; p = 0,18$) — на низком уровне. Данная ЭХЛ негативно влияет на формирование эмпатии у студентов-инженеров, так как они часто имеют контакт с незнакомыми людьми в рамках производственных условий, переизбыток защищенности может привести к недоверию к миру и нарушению социальных контактов. Студенты-лингвисты и студенты-педагоги усваивают основные приемы психологической защиты, которые способствуют формированию баланса открытости и защищенности при взаимодействии с незнакомыми людьми.

Формированию высокого уровня сопереживания у студентов лингвистических специальностей способствует высокий уровень развития составляющей «психологическое пространство» ЭМ «фундаментальное доверие» ($\beta = 0,37; p = 0,01$), а у студентов педагогических ($\beta = -0,20; p = 0,13$) и инженерных ($\beta = -0,27; p = 0,24$) специальностей — низкий уровень. Сформированность психологических границ личности у студентов лингвистических специальностей способствует развитию сопереживания эгоистической направленности. Смешение различных взглядов и традиций изучаемых культур помогает им понять и учитывать потребности не только свои, но и других людей. Студенты инженерных специальностей в рамках своей профессии в меньшей мере контактируют с людьми, поэтому слабые личностные границы не являются препятствием для проявления сопереживания, учитывая свои интересы. Недостаточная осознаваемость содержания психологического пространства личности у студентов-педагогов в ситуации необходимости проявить сопереживание не приводит к негативным реакциям, они способны думать и о своих потребностях, так как в перечень навыков, которые они приобретают на стадии обучения, входят рефлексия и самоконтроль.

У студентов педагогических ($\beta = 0,36; p = 0,001$) и инженерных ($\beta = 0,42; p = 0,01$) специальностей составляющая «заинтересованное внимание в себе» ЭМ «самоценность» должно быть сформировано на высоком уровне для развития такой формы эмпатии, как сопереживание, а у студентов лингвистических специальностей ($\beta = -0,20; p = 0,01$) — на низком уровне. Через познание себя и приобретение опыта сопереживания себе в процессе изучения психологических дисциплин студенты педагогических специальностей учатся сопереживать другим людям, проявлять интерес к их внутреннему миру. Студенты-лингвисты, акцентируя внимание на соб-

ственном праве быть самим собой, могут забывать о личностных границах других людей, эгоистично сопереживать себе, игнорируя переживания других, что интроецируется ими при изучении культур западных стран.

Такая составляющая ЭМ «самоценность», как «справедливое отношение к себе и другим», у студентов педагогических ($\beta = 0,14$; $p = 0,26$), лингвистических ($\beta = 0,34$; $p = 0,07$) и инженерных ($\beta = 0,24$; $p = 0,03$) специальностей должна быть сформирована на высоком уровне для развития высокого уровня склонности к эмпатической заботе. Чем больше сформировано понятие у студентов юношеского возраста категорий справедливого отношения к другим и миру, тем больше они стремятся помочь членам общества, так как осознают их мотивы поведения, чувства и ситуацию, в которую они попали.

Психологическая защищенность от внешних воздействий как составляющая ЭМ «фундаментальное доверие» должна быть сформирована на высоком уровне для развития высокого уровня эмпатического дистресса у студентов инженерных специальностей ($\beta = 0,98$; $p = 0,03$), а у студентов педагогических ($\beta = -0,35$; $p = 0,001$) и лингвистических ($\beta = -0,34$; $p = 0,01$) специальностей — на низком уровне. Как говорилось ранее, сильно развитая психологическая защищенность у студентов-инженеров негативно влияет на взаимоотношения с другими людьми, вызывает тревожность в эмпатической ситуации, так как возникает внутренний конфликт между желанием помочь и страхом последствий. У студентов-педагогов и студентов-лингвистов, наоборот, низкий уровень психологической защиты вызывает дистресс, так как им приходится много коммуницировать с другими людьми, что вызывает чувство тревоги.

Составляющая «справедливое отношение к себе и другим» ЭМ «самоценность» у студентов педагогических ($\beta = 0,24$; $p = 0,09$), лингвистических ($\beta = 0,45$; $p = 0,01$) и инженерных ($\beta = 0,74$; $p = 0,001$) специальностей должна быть сформирована на высоком уровне для развития высокого уровня когнитивной эмпатии. Чем больше сформировано понятие у студентов юношеского возраста категорий справедливого отношения к другим и миру, тем больше у них развита способность осознавать и понимать психологическое состояние другой личности, так как эмпатическую ситуацию воспринимают не через собственные эмоции, а через реальные факты и реальные действия субъектов произошедших событий.

У студентов педагогических ($\beta = -0,15$; $p = 0,29$), лингвистических ($\beta = -0,16$; $p = 0,19$) и инженерных ($\beta = -0,48$; $p = 0,02$) специальностей такая составляющая ЭМ «самоценность», как «заинтересованное внимание в самом себе», должна быть сформирована на низком уровне для развития высокого уровня периферической чувствительности. Чем меньше внимания юноши и девушки уделяют своей личности, тем больше они склонны к эмоциональной реакции в эмпатической ситуации с участием малознакомых и незнакомых людей, так как обесценивают себя и проявляют интерес к другим, даже если с ними не установлены доверительные отношения.

Высокий уровень «признания ценности собственного “я”» как составляющей ЭМ «самоценность» способствует формированию низкого уровня эмоционального канала эмпатии у студентов педагогических ($\beta = -0,17$; $p = 0,19$), лингвистических ($\beta = -0,45$; $p = 0,001$) и инженерных ($\beta = -0,37$; $p = 0,01$) специальностей. Низкий уровень признания ценности «я» позитивно влияет на формирование эмоционального канала эмпатии. Это можно объяснить тем, что непринятие себя ведет к зависимости от мнения окружающих и стремлению удовлетворить потребности других, т. е. в трудных ситуациях студенты юношеского возраста аффективно и бессознательно реагируют на необходимость помочь другим, обесценивая собственные интересы под давлением социума.

У студентов педагогических ($\beta = -0,15$; $p = 0,001$), лингвистических ($\beta = -0,16$; $p = 0,03$) и инженерных ($\beta = -0,33$; $p = 0,01$) специальностей «заинтересованное внимание в самом себе» как составляющая ЭМ «самоценность» должно быть сформировано на низком уровне для развития высокого уровня эмоционального канала эмпатии. Низкий уровень заинтересованного внимания к своей личности сопровождается высоким уровнем эмоциональной эмпатии, которая возникает при несформированном интересе к себе, проявляющемся в том, что если человек ставит собственные интересы выше других, то это вызывает у него нездоровое чувство вины. Такие студенты проявляют сильную эмоциональную реакцию в эмпатической ситуации, стремясь помочь другим.

Составляющая «психологическая защищенность от внешних воздействий» ЭМ «фундаментальное доверие» должна быть сформирована на низком уровне для развития установок, способствующих эмпатии у студентов педагогических ($\beta = -0,22$; $p = 0,16$), лингвистических ($\beta = -0,35$; $p = 0,16$), инженерных ($\beta = -0,37$; $p = 0,04$) специальностей. Установки, способствующие проявлению эмпатии, формируются у студентов юношеского возраста вне зависимости от специальности, когда у них наблюдается низкая психологическая защищенность, причиной этому является уязвимость ко внушению и воспроизводству под влиянием внешних воздействий определенных моделей поведения в эмпатической ситуации.

У студентов лингвистических ($\beta = -0,25$; $p = 0,02$) и инженерных ($\beta = -0,22$; $p = 0,02$) специальностей «внешние и внутренние точки опоры» как составляющая ЭМ «фундаментальное доверие» должны быть сформированы на низком уровне для развития высокого уровня сопереживания, а у студентов педагогических специальностей ($\beta = 0,16$; $p = 0,03$) — на высоком уровне. Развитию высокого уровня сопереживания способствует высокий уровень внешней и внутренней «опоры» у студентов педагогических специальностей, которые должны обладать самоконтролем и иметь высокий уровень спокойствия, приводящих к проявлению эмпатии с эгоистическими тенденциями. Высокий уровень сопереживания у студентов-лингвистов и студентов-инженеров проявляется при низкой сформированности точек опоры, поскольку страх и неуверенность перерастают в потребность это компенсировать, проявляя ложную эмпатию.

Такая составляющая ЭМ «фундаментальные ценности», как «психологическая близость к “иному”», у студентов педагогических специальностей ($\beta = 0,24$; $p = 0,11$) должна быть сформирована на высоком уровне для развития высокого уровня проникающей способности эмпатии, а у студентов лингвистических ($\beta = -0,24$; $p = 0,07$) и инженерных ($\beta = -0,28$; $p = 0,02$) специальностей — на низком уровне. У студентов-педагогов высокий уровень способности устанавливать контакт позволяет создавать доверительную атмосферу во взаимодействии, что можно объяснить требованием устанавливать информационно-энергетический обмен в образовательном процессе. У студентов-лингвистов и студентов-инженеров данная экзистенциальная характеристика препятствует развитию проникающей способности.

Заключение. Предикторами развития высокого уровня эмпатических способностей у студентов педагогических специальностей выделяются следующие ЭХЛ: высокий уровень — психологическая близость и защищенность, заинтересованное внимание и точки опоры; низкий уровень — психологическое пространство, точки опоры. У студентов лингвистических специальностей: высокий уровень — психологическое пространство и защищенность; низкий уровень — психологическая близость, заинтересованное внимание, точки опоры. У студентов инженерных специальностей: высокий уровень — заинтересованное внимание; низкий уровень — психологическое пространство и защищенность, психологическая близость и точки опоры. Для формирования умения преодолевать эмпатический дистресс у студентов инженерных специальностей нужно проводить мероприятия, направленные на развитие социальной открытости, стремления познавать мир, самоуважения, на преодоление страха неизвестности и ориентации на изменения собственной жизни; у студентов лингвистических и педагогических специальностей — на создание безопасного пространства, развитие умений работать в условиях риска и конструктивно реализовывать собственные желания и потребности, устанавливать личные границы, умения. Для приобретения студентами опыта оказания эмпатической заботы важно организовывать лекции и семинары, связанные с темой прав и обязанностей в обществе как в формальной, так и неформальной форме. Развитию способности к сопереживанию студентов педагогических специальностей способствуют мероприятия на осознание самооценки, формирование ориентации на поиск жизненного пути и точек опор, личной идентификации, социальной открытости; студентов лингвистических специальностей — мероприятия, направленные на создание четких психологических границ, открытие источников внутренних и внешних ресурсов, возможностей для действий и социальной ориентированности на взаимопомощь; студентов инженерных специальностей — мероприятия на формирование самоуважения, доверия к другим, умений преодолевать кризисные состояния, развитие уникальных черт личности и создание стабильности в собственной жизни.

Список цитируемых источников

1. Франкл, В. Доктор и душа: логотерапия и экзистенциальный анализ : пер. с нем. / В. Франкл. — 2-е изд. — М. : Альпина нон-фикшн, 2017. — 338 с.
2. Махаматов, Т. М. Основания образования экзистенции и способы ее преодоления / Т. М. Махаматов, Д. А. Пулатова // Гуманитар. науки. Вестн. Финансового ун-та. — 2022. — № 12 (6). — С. 46—52.
3. Абишев, К. Фундаментальная онтология М. Хайдеггера и проблема человеческого бытия / К. Абишев // Вопр. философии. — 2017. — № 5. — С. 15—26.
4. Langle, A. The self in the flesh. Existence and psychosomatics / A. Langle // Consultative psychology and psychotherapy. — 2015. — No. 1. — P. 7—69.
5. Bloom, P. Against Empathy / P. Bloom. — New York : Ecco, 2016. — 326 p.
6. Формирование эмпатии у специалистов социномических профессий : монография / Т. Д. Карягина [и др.] ; под науч. ред. Т. Е. Яценко. — Барановичи : БарГУ, 2018. — 264 с.

Поступила в редакцию 30.03.2024.

УДК: 159.9

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

ПРОЕКТ ФИЛОСОФСКОЙ ПСИХОЛОГИИ С. Л. ФРАНКА

В статье представлен историко-философский анализ воззрений русского философа-интуитивиста С. Л. Франка (1877—1950) на особенности соотношения философии и психологии в его версии проекта философской психологии. В контексте антропологической системы ученого анализируются его представления о природе человеческой личности и законах функционирования человеческой психики. В результате формулируется целостная концепция человека в научной философско-психологической системе С. Л. Франка. Делается вывод об оригинальном вкладе ученого в концептуализацию проекта философской психологии, который был широко представлен в психологической науке в России конца XIX — начала XX века. Резюмируется, что исходной позицией мыслителя выступает необходимость возвращения «души» в психологию как важной антропологической единицы, не редуцируемой ни к чувственно-психической, ни к физиологической составляющим человеческой природы, а проект в целом был логическим продолжением философско-религиозных интуитивистских, гносеологических и онтологических воззрений С. Л. Франка.

Ключевые слова: Семён Франк; история психологии; эмпирическая психология; философская психология; интуитивизм; философская антропология; проблема души.

Библиогр.: 22 назв.

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

PROJECT OF S. L. FRANK PHILOSOPHICAL PSYCHOLOGY

This article presents a historical and philosophical analysis of the views of the Russian intuitionist philosopher S. L. Frank (1877—1950) on the peculiarities of the relationship between philosophy and psychology in his version of the philosophical psychology project. In the context of the scientist's anthropological system, his ideas about the nature of the human personality and the laws of functioning of the human psyche are analyzed. As a result, a holistic concept of man is formulated in the scientific philosophical and psychological system of S. L. Frank. The conclusion is made about the original contribution of the scientist to the conceptualization of the project of philosophical psychology, which was widely represented in psychological science in Russia in the late 19th — early 20th centuries. It is summarized that the thinker's initial position was the need to return the “soul” to psychology, as an important anthropological unit, not reducible to either the sensory-psychic or physiological components of human nature, and the project as a whole was a logical continuation of the philosophical and religious intuitionist, epistemological and ontological views of S. L. Frank.

Key words: Semyon Frank; history of psychology; empirical psychology; philosophical psychology; intuitivism; philosophical anthropology; the problem of the soul.

Ref.: 22 titles.

Введение. Психологам известно выражение немецкого психолога-экспериментатора Г. Эббингауза о том, что у психологии «давнее прошлое и короткая история», так как внутренним миром человека мыслители стали интересоваться с глубокой древности, а как автономное научное направление по классическим канонам новоевропейской науки психология появляется лишь в XIX веке как экспериментальный проект. Хотя, как отмечает В. В. Васильев, данная позиция ошибочна «по сути», поскольку возникновение психологии «связано с неоправданным отождествлением научной и экспериментальной психологии», поскольку научность не сводится к экспериментальности [1, с. 5—6].

При этом едва ли не сразу же после институционализации психологии как автономной дисциплины появляется проблема кризиса в психологии. Сама эта тема давно потеряла свою оригинальность, однако не утратила своей актуальности: о кризисе писали различные учёные

в самые разные периоды истории психологии. Как утверждают исследователи, диагноз кризиса в психологии встречается уже у Ф. Brentano (1874), а «первая специальная работа по кризису психологии» принадлежит ученику Р. Авенариуса Р. Вилли [2, с. 45]. Если рассматривать отечественных классиков, известна работа Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса»; о кризисе размышлял и С. Л. Рубинштейн (напомним, что учёный представлял Марбургскую школу неокантианства, а его диссертация «К проблеме метода» напрямую касалась методологии). Активно поднимают эту проблему и современные учёные (В. Ф. Петренко, А. В. Юревич, А. Г. Асмолов, Ф. Е. Василюк, А. Л. Журавлёв, Д. В. Ушаков, Д. А. Леонтьев и др.). Так, В. А. Мазиллов, описывая «негативные тенденции» в психологии последних лет, констатирует: «...современная психология вплотную подошла к той опасной черте, за которой вполне вероятно ее исчезновение как фундаментальной науки... Существует перспектива “размывания” психологии, при котором психологическая наука рискует “раствориться” в большом количестве частных поддисциплин (“букет областей знания”, “конгломерат наук о человеке”). Уже идут разговоры о том, что, возможно, психология и не представляет собой единой науки, скорее это конгломерат различных наук о человеке» [3, с. 92]. Набор проблемных точек этого кризиса весьма широк: это и проблема определения личности, атомизация психологической науки на различные направления (говорят о «психологиях»), утрата целостности личности в процессе психологического анализа, отсутствие единой объясняющей теории, дисбаланс между фундаментальностью и прикладным характером психологии в пользу последнего, эклектизм в психологических исследованиях и т. д.

Еще в 60-е годы прошлого века Т. Кун, показав несостоятельность господствовавшей на то время кумулятивной модели развития науки, предложил новую модель, в рамках которой важное значение имеет история науки. При этом американский философ показал, что важно прорабатывать не только успешные проекты в науке, но и те, которые на конкретных этапах развития науки оказались не вполне успешными. «Устаревшие теории, — пишет Т. Кун, — нельзя в принципе считать ненаучными только на том основании, что они были отброшены» [4, с. 16]. Эпистемологический экстернализм Т. Куна делает акцент на постоянный пересмотр истории науки и важность статуса истории науки в развитии самой науки. Следовательно, чтобы иметь максимально объемную и рельефную картину сути современного психологического кризиса, важно понимать, как генезис отдельных его элементов в частности, так и видение исторического фона картины в целом.

В этой связи представляется важным рассмотреть в исторической ретроспективе одно из направлений в истории русской психологии начала XX века — философскую психологию как проект развития психологической науки сквозь призму воззрений выдающегося российского философа-интуитивиста, широко известного не только в российских, но и европейских интеллектуальных кругах¹ С. Л. Франка (1877—1950). По меткому выражению историка русской философии В. В. Зеньковского², «по силе философского зрения Франка без колебания можно назвать самым выдающимся русским философом вообще, — не только среди близких ему по идеям» [6, с. 802]. Биография С. Л. Франка достаточно насыщена событиями. Родился он в еврейской семье, учился в Москве, Казани, слушал лекции в Берлинском университете классика неокантианства Г. Зиммеля, посещал лекции в Гейдельбергском и Мюнхенском университетах. Пережил идеологическую и мировоззренческую эволюцию «от марксизма к идеализму», характерную для русских интеллектуалов тех лет (С. Н. Булгаков, Н. А. Бердяев). Работал на различных университетских должностях в Петербурге, Саратове, Москве. После вынужденной эмиграции 1922 года (выслан советским руководством как «буржуазный профессор») выступал с лекциями во многих странах Европы: Германии, Швейцарии, Голландии, Чехии и т. д. В конце 30-х годов философ переезжает во Францию, а после войны — в Англию, где и заканчивает свою жизнь [7, с. 8—29].

¹С. Л. Франк был близок и коммуницировал со многими европейскими интеллектуалами первой величины: философами, психологами (вел многолетнюю переписку с Л. Бинсвангером, был вхож в дом М. Шелера, общался с Н. Гартманом, лично был знаком с Р. Ле Сенном, Л. Леви-Брюлем, Г. Марселем и др.) [5, с. 54; 7, с. 17].

²Следует отметить, что магистерская диссертация самого В. В. Зеньковского самым непосредственным образом касалась философской психологии («Проблема психической причинности», 1914).

С. Л. Франк, как мыслитель, никогда не был обделён вниманием исследователей, различные стороны воззрений С. Л. Франка, в том числе касающиеся нами поднятой проблематики, изучали такие учёные, как Г. Е. Аляев [7], С. В. Алябьева и С. Я. Ягубова [8; 9], К. М. Антонов и Д. А. Ченцова [10], Е. С. Кожевникова, Е. А. Болотова (рассматривали философскую психологию мыслителя, абстрагируясь от исторического контекста) [11], А. А. Костригин [12], В. М. Летцев (сравнивает философскую психологию мыслителя с позицией другого русского философа Г. Г. Шпета) [13], И. В. Новичихина [14], Т. Оболевич, А. С. Цыганков [5], А. Л. Южанинова [15] и др. Следует сказать, что с 2018 года был запущен проект издания полного собрания сочинений С. Л. Франка, который возглавил профессор К. М. Антонов.

Материалы и методы исследования. Источниковой базой данной статьи являются работы самого С. Л. Франка, написанные им в разные этапы жизни в России и эмиграции как в предреволюционный, так и постреволюционный период соответственно. Методологическими подходами и методами, учитывая исследовательскую цель и задачи, выступили историко-генетический, системный и критико-аналитический подходы, философско-герменевтический метод (герменевтический круг, герменевтический треугольник), позволившие реконструировать, проанализировать и осуществить интерпретацию исследуемых идей С. Л. Франка, выраженных в его творческом наследии, оставаясь в методологической топике научных принципов объективности и историзма.

Результаты исследования и их обсуждение. Центральной работой в данном исследовательском контексте выступает программная публикация С. Л. Франка «Задачи философской психологии», напечатанная в журнале «Русская мысль» (1916). Именно здесь мыслитель лапидарно излагает основные идеи своего проекта философской/метафизической психологии, обосновывает неприятие развития психологии как исключительно экспериментальной науки, развивая своё понимание перспективы психологической науки. Наиболее фундаментальным трудом в рамках нашего исследования является «Душа человека» (1917), который мыслитель готовил в качестве диссертации на соискание докторской степени¹, и которая вышла отдельной монографией². Сам автор отмечает, что указанная книга является «продолжением и дополнением», «развитием» его гносеологической и онтологической работы «Предмет знания» (1916)³, а также «теоретической основой и исходной точкой для философского познания конкретного мира общественно-исторической жизни человечества», т. е. мира социального, понимание которого С. Л. Франк планирует изложить в завершающей книге своей трилогии — «исследовании по социальной философии» («Духовные основы общества», 1930). Сам мыслитель полагал, что в данной трилогии будет «изложение основного содержания и строения его (С. Л. Франка — А. И.) философского мирозерцания» [17, с. 5—6].

Важной также является адаптация для немецкоязычного слушателя основных идей вышеуказанной работы «Душа человека». Уже в эмиграции в Германии он делает выжимки из диссертации и готовит сначала выступление, а потом и статью на немецком языке, которую называет „Zur Metaphysik der Seele. (Das Problem der philosophischen Anthropologie)“. Как видим, подзаголовок (на русском «О проблеме философской антропологии») не двусмысленно фиксирует философско-антропологический статус данной проблематики [6; 18].

¹В своей автобиографии сам С. Л. Франк писал: «В 1917 г. моя работа “Душа человека. Введение в метафизическую психологию” была принята петербургским философским факультетом в качестве диссертации на соискание высшей ученой степени — доктора философии... Однако публичный диспут так и не состоялся из-за гражданской войны и последующей отмены научных степеней...» [6, с. 232].

²В одном из писем Л. Бинсванеру философ отмечает, что именно в этой книге обнаруживается близость его позиции с идеями швейцарского психиатра, «таких как критика обыденного понимания отношения души и тела, сенсуалистического материализма теории Джемса Ланге», «позитивная оценка внутренних телесных переживаний» [6, с. 80].

³Указанная работа была успешно защищена С. Л. Франком как магистерская диссертация в 1916 году. Показательно, что совет по защите предложил сразу присвоить докторскую степень, минуя магистерскую, но только авторитет профессора А. Введенского помешал этому (последний отметил: «Пусть напишет еще одну книгу») [7, с. 14].

Также нужно указать на ещё один источник, в котором С. Л. Франк излагал идеи, являющиеся предметом настоящего исследования, — «О природе душевной жизни» [19], изданный уже в эмиграции. Сам автор указывает, что идеи, изложенные в данном труде, «более полно и углубленно развиты автором в его книге “Душа человека” (Москва 1917)», при этом уточняет, что «приведены и совсем новые мысли, и привлечен новый материал» [17, с. 156].

Профессор В. В. Васильев, напоминая, что создателями философской психологии независимо друг от друга были немецкий философ Х. Вольф и шотландский философ Д. Юм, при чём эти варианты философской психологии существенно отличались, отмечает, что «И. Н. Теттенс синтезировал идеи Вольфа и Юма и далеко продвинулся в реализации вольфовского проекта философского учения о душе. Вместе с тем он выявил границы этой науки». Немецкая классическая философия, продолжает В. В. Васильев, в лице И. Канта продолжает эту традицию, «не только показав, что первоначально психической жизни ускользают от познания, но и связав это с устройством человеческой личности, немислимой без некоей фундаментальной неопределенности. В известном смысле философская психология в XVIII веке шла путем самопреодоления» [1, с. 8]. В конце XIX — начале XX века в рамках российского философского пространства проблематика философской психологии с различной степенью погружения поднимается в работах С. С. Гогоцкого, В. А. Снегирева, С. Н. Трубецкого, Г. И. Челпанова, Г. Г. Шпета, П. Д. Юркевича, Н. Н. Страхова, Л. М. Лопатина, В. И. Несмелова и, конечно же, С. Л. Франка. Следует сказать, что важность философии для психологии отмечали даже классики советской психологии. Давно стала классической работа великого психолога А. Н. Леонтьева «Философия психологии» (1994). Небезызвестной является фраза другого советского психолога А. А. Леонтьева: «Чтобы быть психологом, нельзя не быть философом» [20, с. 332].

В начале XX века С. Л. Франк также не был одинок в этой постановке вопроса о «подлинной психологии». По мнению исследователя жизнотворчества мыслителя Г. Е. Аляева, «“Душа человека” была откликом на интенсивные поиски мировой философской мыслью начала XX века (А. Бергсон, У. Джемс, Й. Ремке, К. Штумпф) новой парадигмы соотношения философии и психологии, которая могла бы преодолеть крайности как взаимного поглощения, так и полного размежевания» [7, с. 81]. В своих работах мыслитель часто упоминает не только классиков и видных философов и психологов предшествующей эпохи (Г. Лейбница, И. Канта, Ф. Шеллинга и М. Мен де Бирана, Р. Г. Лотце¹, Л. Бюхнера, К. Фохта, Я. Молешотта, К. Маркса и Ф. Энгельса), но и ведущих интеллектуалов своего времени: О. Вейнингера, А. Бергсона, П. Г. Наторпа, У. Джемса, П. Жене, З. Фрейда, Г. Когана и др. Как видим, С. Л. Франк тонко чувствовал современную ему проблематику и двигался в авангарде философских трендов мировой интеллектуальной мысли.

Центральная проблема, как её видит философ, заключается в «эмпирической, экспериментальной психологии», суть которой в том, что она провозгласила себя «психологией без души» [16, с. 23]. Для С. Л. Франка это принципиальная проблема, дело не в том, что сменился метод или фокус взгляда на предмет, проблема намного глубже: происходит «вытеснение одной науки совсем другою, хотя и сохраняющей слабые следы родства с первой, но имеющей по существу совсем иной предмет», учение о душе заменяется «учениями о закономерностях так называемых “душевных явлений”, оторванных от их внутренней почвы и рассматриваемых как явления внешнего предметного мира». Сам термин «психология» уже не соответствует своей семантической нагрузке, как «учение/наука о душе», «современная так называемая психология есть вообще не психология, а физиология», а конкретнее «учение о природе, о внешних, чувственно-предметных условиях и закономерностях сосуществования и смены душевных явлений» [16, с. 24—25]. Таким образом, экспериментальная психология «есть не чистая психология, а либо психофизика и психофизиология, либо же — что точнее уяснится ниже — исследование явлений хотя и не физических, но вместе с тем и не психических», в данной области совершенно элиминированы «душа», «духовный мир» как «живой,

¹С. Л. Франк явно симпатизирует идеям Р. Г. Лотце, прямо ссылается на его работы «Микрокосм» (1856—1864), «Основания психологии» (1984), цитирует, выносит отдельные идеи в эпиграфы [16, с. 23; 18, с. 261].

целостный внутренний мир человека, человеческая личность» [17, с. 3—4]. В конечном итоге данная позиция значительно занижает само достоинство человека, «человек есть не больше, чем комочек органической материи, и что поэтому его потребности исчерпываются материальными нуждами — потребностью быть сытым и беспрепятственно удовлетворять свое влечение к наслаждению», что приводит к вульгарному материализму, который логически ведет к тому, что «человек есть не что иное, как животное, и в качестве такового, не что иное, как комочек материи; вся его душевная жизнь есть лишь отражение материальных процессов, “души” в собственном смысле у него совсем нет» [19, с. 159]¹. Таким образом, центральной точкой критики экспериментальной психологии мыслитель видит в попытке элиминации души как «общей природы душевной жизни, как таковой» [16, с. 39], выведения её из предметной области психологии.

С учётом данных подходов С. Л. Франк фиксирует одну из задач философской психологии в следующем: «показать, что господствующее материалистическое отрицание человека, как подлинной и самобытной духовной реальности — отрицание, стоящее, как указано, в таком вопиющем противоречии с практическими заботами о благе человека и в корне обессиливающее и обеспоживающее эти заботы» [19, с. 160]. Следовательно, философская психология, по С. Л. Франку, — «общее учение о природе душевной жизни и об отношении этой области к другим областям бытия» [16, с. 39].

В такой ситуации, по мнению С. Л. Франка, более «научными» с точки зрения учения и постижения внутреннего духовного мира человека являются художественные произведения великих представителей высокой литературы, истории, мемуаристики, называя такие имена, как Ф. М. Достоевский и Л. Н. Толстой, Г. де Мопассан и Г. Ибсен, Г. Флобер, Х. Ф. Гейбель и А. Ф. Амшель, Т. Карлейль, Т. Моммзен и В. О. Ключевский — «вот единственные учителя психологии в наше время», — фиксирует философ [16, с. 25]. Показательно, что значительно позже, уже в конце 1980-х годов, всемирно известный интеллектуал и лингвист Н. Хомски напишет: «Вполне возможно — даже вероятно, как можно догадаться, — что мы всегда будем узнавать о человеческой жизни и человеческой личности из романов, а не из научной психологии. Способность формировать науку — это только один из аспектов нашего ментального дара. Мы пользуемся им, когда можем, но, к счастью, мы им не ограничены» [21, с. 159].

С. Л. Франк не был приверженцем того, чтобы «художники-мыслители» и «проповедники, мечтатели» занимались научной деятельностью «вместо учёных», в том смысле, что у первых свой язык описания и они не обязаны переходить на язык науки, поскольку у них другая задача, «плоды их духовного творчества достаточно ценны так, как они есть, и дают богатейшую пищу и научной мысли» [17, с. 8]. По мнению мыслителя, есть и позитивные сдвиги. Во-первых, «нужный материал действительной психологии» нередко можно обнаружить «среди талантливых клинических наблюдений над душевнобольными; и характерно, что, быть может, самое ценное и интересное в современной психологической литературе заимствуется ею у психопатологии, поскольку последняя основывается на живых наблюдениях над личностями и характерами как живыми целыми» [16, с. 26]. А во-вторых, и это С. Л. Франк отмечает уже в своём исправленном немецкоязычном тексте 1925 и 1929 годов, «многообещающее изменение» обнаруживается «с одной стороны, влиянием некоторых направлений психопатологии (здесь достаточно напомнить о школе Фрейда²) и, с другой стороны, успехом так

¹Следует отметить, что в наше время данная тенденция не только сохранилась, но и продолжает себя в работах выдающихся учёных — генетиков, приматологов и т. д., например, Ф. де Ваала («Истоки морали», 2014), Р. Сапольски («Кто мы такие? Гены, наше тело, общество», 2018; «Биология добра и зла. Как наука объясняет наши поступки», 2019). С одной стороны, постулируется идея прав человека и его высокое достоинство, с другой — акцентируется внимание на низкой степени отличий человека от животных (приматов), делается попытка демонтировать свободу воли человека вплоть до полной её элиминации и т. д.

²Отношение к З. Фрейду у С. Л. Франка тоже не было столь позитивно однозначным и отличалось амбивалентностью. Как показывают последние исследования, С. Л. Франк отмечал положительный вклад в психологию и философскую антропологию, однако отмечалось, что «натурализм Фрейда не позволил последнему прийти к адекватному пониманию собственных открытий», а его нигилизм рассматривался как разрушительный по отношению к европейской культуре [10, с. 50—51].

называемой феноменологии» [18, с. 255]. Положительные сдвиги видит мыслитель и в «персоналистской психологии» В. Штерна, который «убедительно показывает, что все мотивы новейшей психологии — учение о цельности душевной жизни, открытие роли подсознательного, учение о психических “формах” (Gestalten) и др. — согласимы и сводимы в цельную систему лишь при допущении, что душевная жизнь есть обнаружение творческого саморазвития личности» [19, с. 235]. При этом научная честность С. Л. Франка не позволяет ему не остановиться на открытой критике своего друга и соратника Н. А. Бердяева. Хотя мыслитель и отмечает новаторство и талант русского философа, однако его «отрицание какой-либо связи философии с наукой и отождествление её с чистым, автономным творчеством, аналогичным искусству», прямо называет «философским декадансом» [16, с. 29—30].

Философ в контексте рассмотрения проблемы души и её адекватного исследования поднимает вопрос «религиозно-нравственного сознания», положительно оценивает «возрождение религиозных учений о душе», потому как «прежде всего ставит вопрос о смысле и назначении человеческой жизни... оно весьма существенно даже для успеха чисто научного знания, ибо ведет к расширению и углублению человеческого опыта», а по мнению мыслителя, «всякое расширение и углубление опыта ведет к обогащению знания». С. Л. Франк исходит из того, что религиозный опыт является важной духовной практикой, религия в этом смысле представляет человеку возможность, средства «работы» с душой, ведь «чтобы познавать человеческую душу, нужно прежде всего иметь ее опытно, нужно научиться опытно ее переживать — и именно этому научает религиозное сознание»; эта логика приводит его к тождеству религиозности и самосознания: «религиозность и самосознание в этом смысле есть именно одно и то же» [16, с. 26]. При этом предостерегает от «крайности отождествления душевной жизни с художественными или религиозными инспирациями или безответственными и, с точки зрения используемых понятий, чисто популистских рассуждений» [18, с. 257]. Также осуждал оккультные и теософские учения о душе, называя их «наивной фальсификацией науки» и «устранением научного знания» [16, с. 28].

С. Л. Франк решительно выступает против «психологической/психической атомистики» (в этом же ряду он ставит и «теорию “эпифеноменов”»), разделяющей духовный мир личности на различные автономные элементы. Он пишет о важности признания личностной «самости» как «особого объекта», поскольку только тогда возможно решить проблему психологического метода, выходя на «само-наблюдение», иначе «остается лишь наблюдение единичных, оторванных от своей родной стихии душевных процессов, сознаваемых лишь на чуждом им по существу фоне внешне-предметного мира» [16, с. 27]. При этом в более поздней работе он отмечает, что даже в западной психологии наметились направления, которые противостоят этой «атомистике»: А. Бергсон, У. Джеймс, вюрцбургская школа, «новейшая гештальтпсихология». Примечательно, что, критикуя того же У. Джеймса за его философскую позицию прагматизма, он всё-таки признаёт заслуги последнего, указывая, что американский психолог демонстрирует удачную попытку преодолеть расщеплённость духовного мира человека и сохранить целостность личности [18, с. 259].

Касательно проблемы метода в философской и эмпирической психологии (Франк в целом достаточно много места отводит гносеологическим проблемам, декларируя познание как «отношение человеческого сознания к истине и бытию» [16, с. 42]), то мыслитель здесь отмечает, что это важная, но «частная проблема этой науки, касающаяся лишь одной из сторон жизни человека», наряду с любовью, ненавистью, ценностными ориентациями и пр., что, по мнению Франка, не учитывает эмпирическая психология, теряя человека как «живой центр духовных сил, направленных на действительность» [17, с. 24]. И в этом эпистемологическое расхождение с философской психологией, поскольку даже интроспекция теряет свой методологический потенциал путём потери концептуального основания, она становится «внешним наблюдением в том смысле, что это есть наблюдение явлений как объектов, противостоящих наблюдающему субъекту и как бы отчужденных от него», — пишет Франк. Происходит личностный схизис, познающий человек раздваивается на субъект познания и объект его, «должно ускользать познание *живого* субъекта как такового; его предметом может быть лишь

то, что вообще может отчуждаться от субъекта — разрозненные, оторванные от живого центра единичные явления душевной жизни», а сама интроспекция теряет реальность личности, ускользает «действительное наблюдение внутренней, субъективной жизни». Между тем истинная интроспекция — это «живое отношение человека к действительности — все многообразие явлений любви и ненависти, утверждения и отрицания, стремлений и отталкиваний — есть именно та жизнь, которая может быть лишь действительно внутренне наблюдаема в самом ее переживании, в неразложимом единстве живого знания» [17, с. 25]. И снова мы видим эпистемологический акцент С. Л. Франка на его антропологическую идею личности как принципиально целостный феномен.

В связи с вышесказанным отметим, что С. Л. Франк высоко ценит «плодотворную идею» «предметной направленности или интенциональности» Ф. Brentano, указывая, что «она совершила крупнейший переворот в психологии и теории познания». Именно через «углубление в религиозный онтологизм средневековой мысли...» мыслитель объясняет успех Ф. Brentano, поскольку ему «через идею “интенции” впервые» удалось «подойти к человеческой душе не извне... а изнутри, как к живой личности, жизнь которой состоит в ряде отношений субъекта к миру и бытию» (к этой же мысли, по С. Л. Франку, смогли приблизиться Х. Эренфельс и А. Мейнонг) [16, с. 45—46]. Прорыв Ф. Brentano и его феноменологического проекта, как видим, философ связывает с его религиозно-философскими интуициями. Как справедливо напишет Аляев: «В “Предмете знания” и “Душе человека”, отдавая приоритет рационально-научной форме философского знания, считая философию “особой наукой” — посредником между наднаучной сферой религии, искусства, нравственности и сферой логического знания, — Франк уже однозначно признает особое значение религиозного опыта и интуиции для философии» [7, с. 25], в чём можно увидеть имплицитный намёк на важность трансдисциплинарности франковской философской психологии.

В рамках дискуссии с «атомистикой» С. Л. Франк ставит вопрос о темпоральности восприятия личностью внешних феноменов. Он не согласен с позицией, что «в каждый момент конкретно воспринимаемое явление есть необособимый отдельный элемент душевной жизни, а сама “душевная жизнь”, как целое, все же она не тождественна целостности “души”, ибо под душой мы разумеем единство, объемлющее все множество сменяющихся душевных состояний, весь временной поток душевной жизни человека от его рождения до смерти». Однако данное мнение исходит из ложного тезиса механистичности целого, утверждает мыслитель, душа же — «первичное единство, данное сразу в своей целостности». «В каждый данный миг, — продолжает философ, — и во всяком единичном душевном явлении присутствует... душевная жизнь как единство целого... Единство душевной жизни дано нам не только как единство одновременных ее состояний, но и как единство процесса, т. е. совокупности сменяющихся состояний. Наше душевное переживание есть по самому существу своему единство процесса, т. е. сверхвременное единство движения или смены...» [16, с. 35]. Таким образом, как видим, для С. Л. Франка целостность души имеет не механистический, а холистический характер, потому как «во всех частях присутствует сила и характер целого» [16, с. 36].

Некоторые современные исследователи, определяя основные положения дореволюционной философской психологии, среди прочего отмечают: «Философская психология рассматривает душу как субстанцию, как особое измерение бытия, которое не может быть сведено только к содержанию сознания, процессам, функциям или конкретным душевным явлениям...» [12, с. 39]. В целом большинство представителей российской философской психологии разделяют данную позицию, однако хотелось обратить внимание на позицию «души как субстанции», у С. Л. Франка здесь достаточно своеобразное понимание. В одном месте, где он размышляет над возможностью познания души, мыслитель прямо пишет: «Душа есть не “субстанция”, “бессмертная сущность”, “высшее начало”... не загадочная, мудреная вещь, о которой мы часто узнаем только из книг и в которую можно верить и не верить, а просто то, что каждый человек зовет самим собой и в чем никому не приходит в голову сомневаться», она «некоторое единство, нечто, первично-сплошное и целое» [16, с. 36—37]. В другом месте, где С. Л. Франк размышляет над соотношением «я—душа», утверждая в некоторой степени их

тождество («сама субстанция, сам корень нашего “я” — то, что мы в высшем и строжайшем смысле слова вправе называть нашей “душой”»), поясняет: «Под словом “субстанция” здесь надо разуметь нечто иное, чем то, что мы привыкли под ним разуметь в применении к предметному, в частности материальному миру. Это — не “носитель” как “субстрата”, в смысле неизменной и неподвижной основы или опорной точки всех состояний, качеств и процессов, а именно творчески-формирующая, притягательно-отталкивательная сила, существо которой состоит именно с одной стороны в ее формирующей действительности, а с другой — в её идеальной значимости, как луча живого абсолютного света» [17, с. 198].

Душа, как цельная реальность внутреннего мира человека, по мнению С. Л. Франка, и является центром духовной жизни и предметом подлинной психологии, реализуется она через «духовную жизнь». В итоге рассмотрения душевной жизни мыслитель «генетически и систематически» выделяет три её состояния: «Состояние чистой душевной жизни, состояние самосознания и предметного сознания и состояние духовной жизни» [17, с. 218—219]. «Высшей ступенью» для Франка является третье состояние — «духовная жизнь». В этом состоянии противоположность субъекта и объекта, «я» и «не-я» «хотя и не погашается, но существенно видоизменяется», поскольку субъектность личности «сознает себя, с одной стороны, в глубоком внутреннем сродстве с объективным бытием и, с другой стороны, в единстве со всеми другими “я”... Не теряя ни индивидуальности самосознания, ни объективности и отчетливости предметного сознания, а, напротив, углубляя то и другое, наша душа знает вместе с тем и ту единую в себе глубину, в которой коренится то и другое. Все подлинно-творческое, объективное и вместе оригинально-индивидуальное в нас есть проявление сознания этой глубины и её непосредственного присутствия в нас», — резюмирует мыслитель [17, с. 219].

Трудно не согласиться с позицией современного исследователя В. М. Летцева, что проблемы философской психологии могут интересовать исследователей не только в «порядке историко-философских или историко-психологических изысканий самих по себе (что также очень важно!), а в порядке установления возможных отправных пунктов для возрождения отечественной традиции научно-философского знания о душе¹, в порядке определения линий поиска и ориентиров для развертывания этого знания» [13, с. 121]. Тем более что многие проблемы, которые поднимает в философской психологии С. Л. Франк, сейчас рассматриваются в рамках аналитической философии. Как справедливо указывает В. В. Васильев, со второй половины XX века действительно происходит переоткрытие ментального, которое приписывают известному аналитическому философу Дж. Сёрлу. Последний фундаментальным образом ставит вопрос ментального, отмечая, что «ментальное как таковое должно быть предметом философского исследования... Возрождение философской психологии, или “философии сознания” (philosophy of mind), с новой силой ставит вопрос о ее специфической проблемной области и о ее отличии от экспериментальной психологии» [1, с. 6]. По существу, это тот же блок проблем, который около 100 лет тому назад проблематизировал С. Л. Франк в своем проекте философской психологии. Более того, следует прямо сказать, что конкретные блоки проблем, которые поднимает С. Л. Франк в своих работах, посвящённых философской психологии, сейчас находятся в авангарде аналитической философии, в особенности в одном из актуальнейших её разделов — философии сознания (Д. Деннет, Р. Пенроуз, Дж. Сёрл, Д. Армстронг, Т. Нагель, Х. У. Патнэм, Пол и Патриция Черчленд). Это такие проблемы, как *hard problem of*

¹В этой связи хотелось бы упомянуть и работы известного учёного, доктора психологических наук, профессора Б. С. Братуся, посвящённые теме «возвращения “души”» в современные психологические исследования («Психология — наука о психике или учение о душе?», 2000; «Проблема возвращения категории “души” в научную психологию», 2014, и др.). Профессор, отмечая необходимость междисциплинарного сотрудничества, пишет: «Возвращение души потребует возобновления диалога психологии с философией, их новой встречи после более чем столетия развития врозь». Задача это, как указывает Б. С. Братусь, «не только теоретическая, мировоззренческая, но и сугубо практическая, прямо обращенная к человеку, в частности, ко всем видам психологической помощи ему. Особенно это важно сейчас, в условиях распада связи времен, засилья бездушных манипуляций и технологий, погони за материальными благами...» [22, с. 11]. Категория «души» возвращается и в некоторые работы западных учёных: Н. Хамфри («Сознание. Пыльца души», 2014), в том числе в области “Neuroscience” — М. Борегар, Д. О’Лири («Научные битвы за душу», 2017) и т. д.

consciousness (трудная проблема сознания) (поставленная Д. Чалмерсом в его известной работе «Сознающий ум»), mind-body problem (проблема сознание-тело), проблемы физикализма, супервентности, квалиа и др.

Отметим, что в работе «Душа человека» С. Л. Франк выделяет целую главу (глава VIII «Душа и тело»), в которой поднимает целые пласты проблематики, входящей в mind-body problem. Названия параграфов указанной главы говорят сами за себя: «Влияние тела на предметное сознание и душевную жизнь», «Пространственно-временная зависимость души от тела и пределы этой зависимости», «Внутренние условия этой зависимости», «Критика теории “психофизического параллелизма”», «Подлинный характер взаимозависимости между душевной жизнью и телесными явлениями», «Онтологическое объяснение природы и возможности этой взаимозависимости» [17, с. 221—252]. Как видим, проблематика более чем актуальная, за вычетом некоторых терминологических издержек, объяснимых спецификой тезауруса современной С. Л. Франку психологии и философии начала XX века.

Необходимо отметить, что С. Л. Франк не просто теоретически разрабатывал проект философской психологии, но ему удалось даже попытаться воплотить в жизнь свои идеи в части реализации этого проекта. Когда по политическим мотивам в 1918 году его выслали из Петрограда в Саратов, там он занял должность декана созданного историко-филологического факультета и работал ординарным профессором Саратовского университета [6, с. 232]. Известно, что уже в том же 1918/1919 учебном году профессор приступает к реализации курса «Психология». В качестве пособий по курсу использовались работы У. Джемса («Психология»), Г. Гефдинга («Очерки психологии»), А. И. Введенского («Психология без всякой метафизики»), а также функционировал «Семинарий по основным вопросам психологии». Основой же его авторского курса была работа «Душа человека». В целях воплощения в жизнь своего проекта он вызывает из Петроградского университета своих единомышленников: философа-неокантианца В. Э. Сеземана, а также профессора А. А. Крогиуса, специалиста в области экспериментальной психологии [15, с. 88—89]. Можно с уверенностью предположить, что если бы не политические пертурбации, имевшие место в молодом советском государстве, и подозрительное отношение новых властей к философам-идеалистам, в том числе С. Л. Франку, вплоть до высылки его на так называемом «философском пароходе» из СССР, этот проект вполне бы мог иметь право на успешную реализацию.

В данной статье затронуты только некоторые аспекты философско-психологических воззрений С. Л. Франка, дальнейший анализ обозначенной проблемы будет представлен в следующей части.

Заключение. Проект «философской/метафизической психологии» в системе антропологических воззрений С. Л. Франка был встроен как промежуточный элемент его целостной философской концепции, при этом не менее важный, чем два других элемента: гносеология и онтология — философская психология — социальная философия. Философская психология, по С. Л. Франку, имеет органическую связь с религиозно-философской антропологией, а её понимание мыслителем вытекает из философско-интуитивистских позиций и пронизывает его вышеобозначенную философскую триаду. Данная философско-концептуальная конструкция опиралась на его знаменитую трилогию: «Предмет знания», «Душа человека», «Духовные основы общества». Хотя его взгляды в рамках указанной системы на протяжении жизни претерпевали некоторые трансформации, в целом ядро этих воззрений осталось нетронутым.

Философская психология как антропологический проект выступала альтернативой так называемой «эмпирической», или «экспериментальной», психологии, которая, по С. Л. Франку, атомизируя человека, тем самым ставила под вопрос его субъектность, по сути подводила к идее «смерти субъекта» (о чём чуть позже будет декларировано в постмодерне), дискредитируя тем самым психологию, как «учение о душе» (ψυχή душа, λόγος учение). Элиминируя «душу», экспериментальная психология утрачивала свой аутентичный статус и с неизбежностью трансформировалась в «физио-логию».

Принципиальной позицией мыслителя является необходимость возвращения «души» в психологию не как некоторой эпистемологической метафоры, а как важной антропологической единицы, внутренней реальности личности, фундамирующей её целостность, не редуцируемой ни к чувственно-психической, ни к физиологической составляющим человеческой природы, а также важность интеграционных процессов и междисциплинарных связей между психологией и философией, которые смогут взаимно обогатить друг друга.

Таким образом, исследование философско-психологических воззрений С. Л. Франка приобретает актуальность не только в историко-психологическом или историко-философском аспекте, но и как перспективный фундамент для дальнейшего выстраивания теоретико-объяснительной модели личности.

Список цитируемых источников

1. *Васильев, В. В.* Философская психология в эпоху Просвещения / В. В. Васильев. — М. : Канон+, 2010. — 520 с.
2. *Двойнин, А. М.* Кризис в психологии или внутри нас самих? / А. М. Двойнин // *Вопр. психологии.* — 2016. — № 1. — С. 45—54.
3. *Мазилев, В. А.* Научная психология в поисках своего предмета / В. А. Мазилев // *Ярослав. пед. вестн.* — 2022. — № 3 (126). — С. 89—104.
4. *Кун, Т.* Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ. И. Налетова. — М. : АСТ, 2020. — 320 с.
5. *Цыганков, А. С.* Немецкий период философской биографии С. Л. Франка (новые материалы) / А. С. Цыганков, Т. Оболевич ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. — М. : ИФ РАН, 2019. — 272 с.
6. *Зеньковский, В. В.* История русской философии / В. В. Зеньковский. — М. : Академ. проект : Раритет, 2001. — 880 с.
7. *Аляев, Г. Е.* Семен Франк / Г. Е. Аляев. — СПб. : Наука, 2017. — 255 с.
8. *Алябьева, С. В.* Феноменология души: Л. Н. Толстой и С. Л. Франк / С. В. Алябьева, С. Я. Ягубова // *Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина.* — 2015. — Т. 2, № 1. — С. 39—47.
9. *Ягубова, С. Я.* Природа и сущность души в философии С. Л. Франка / С. Я. Ягубова // *Гуманитар. исслед. в Вост. Сибири и на Дальнем Востоке.* — 2011. — № 2 (14). — С. 84—89.
10. *Антонов, К. М.* Две антропологические рецепции идей Фрейда: С. Л. Франк и Л. Бинсвангер / К. М. Антонов, Д. А. Ченцова // *История философии.* — 2020. — Т. 25, № 2. — С. 40—54.
11. *Кожевникова, Е. С.* Особенности и проблематика философской психологии С. Л. Франка / Е. С. Кожевникова, Е. А. Болотова // *Общество: философия, история, культура.* — 2023. — № 3. — С. 61—66.
12. *Костригин, А. А.* Отечественная дореволюционная философская психология как целостный подход к исследованию души человека / А. А. Костригин, В. А. Мазилев // *Психология и Психотехника.* — 2020. — № 2. — С. 38—52.
13. *Летцев, В. М.* К уяснению основной проблематики философской психологии / В. М. Летцев // *Вопр. психологии.* — 2012. — № 5. — С. 114—123.
14. *Новичихина, И. В.* Философско-психологические взгляды С. Л. Франка // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. «Познание».* — 2018. — № 6 (81). — С. 65—70.
15. *Южанинова, А. Л.* Родоначальник саратовской университетской психологической школы С. Л. Франк (к 145-летию ученого) // *Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. «Философия. Психология. Педагогика».* — 2023. — Т. 23, вып. 1. — С. 85—93.
16. *Франк, С. Л.* Задачи философской психологии / С. Л. Франк // *Рус. мысль.* — 1916. — Год XXXVII, кн. X. — С. 23—49.
17. *Франк, С. Л.* Душа человека. Опыт введения в философскую психологию / С. Л. Франк. — М. : Изд-во Г. А. Лемана и С. М. Сахарова, 1917. — 252 с.
18. *Франк, С. Л.* О метафизике души (о проблеме философской антропологии) / С. Л. Франк ; пер. с нем. О. Назаровой // *Исследования по истории русской мысли : ежегодник за 2016—2017 гг. / ред. М. А. Колеров.* — М. : Модест Колеров, 2017. — С. 252—283.
19. *Франк, С. Л.* О природе душевной жизни / С. Л. Франк // *По ту сторону правого и левого : сб. ст. / под ред. С. Л. Франка.* — Париж : YMCA-Press, 1972. — С. 156—239.
20. *Леонтьев, А. А.* Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность) / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2001. — 392 с.
21. *Chomsky, N.* Language and the Problems of Knowledge / N. Chomsky. — Cambridge ; Massachusetts : MIT Press, 1988. — 205 p.
22. *Братусь, Б. С.* Проблема возвращения категории «души» в научную психологию / Б. С. Братусь // *Психология личности.* — 2014. — № 3 (15). — С. 3—12.

Поступила в редакцию 19.03.2024.

Е. И. Комкова¹ кандидат психологических наук, доцент,

А. В. Елупахина² кандидат психологических наук, **О. М. Мукосей**³

^{1,2}Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 634 11 29, lena-komkova@yandex.ru, ²+375 (29) 621 89 19, alesiyaelupakhina@gmail.com

³Государственное учреждение образования «Академия образования», ул. Некрасова, 20, 220040 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 851 75 01, mukosei2014@yandex.ru

СПЕЦИФИКИ КОГНИТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ДИСИНХРОННОСТИ И ГЕТЕРОХРОННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается дисинхронность и гетерохронность психического развития как закономерность на этапе старшего дошкольного возраста. Описаны имеющиеся исследования по данной проблеме в психологической науке. Раскрыты существенные характеристики несовпадения основных линий познавательных процессов, когнитивных функций, познавательных умений, а также социального и общего интеллекта в структуре личности ребенка на этапе дошкольного детства, включая половые различия. Определены существенные характеристики феноменологии и составляющие компоненты когнитивно-личностного развития детей в дошкольном возрасте. Охарактеризованы причины несовпадения основных линий развития в познавательной и социальной деятельности на этапе старшего дошкольного возраста. Специфика гетерохронности и дисинхронности когнитивно-личностного развития представлена с точки зрения его содержания и структуры.

Ключевые слова: когнитивно-личностное развитие; децентрация; общий интеллект; социальный интеллект; познавательные умения; гетерохронность; дисинхронность; дошкольный возраст.

Табл. 5. Библиогр.: 9 назв.

E. I. Komkova¹ Ph. D. in Psychology, Associate Professor,

A. V. Yelupakhina² Ph. D. in Psychology, , **O. M. Mukosey**³

^{1,2}Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, ¹+375 (29) 634 11 29, lena-komkova@yandex.ru, ²+375 (29) 621 89 19, alesiyaelupakhina@gmail.com

³State Educational Institution "Academy of Education", 20 Nekrasova Str., 220040 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 851 75 01, mukosei2014@yandex.ru

THE SPECIFICS OF COGNITIVE AND PERSONAL DISSYNCHRONY AND HETEROCHRONY IN PRESCHOOL AGE

The article examines the dissynchrony and heterochrony of mental development as a pattern at the stage of senior preschool age. The available research on this issue in psychological science is described. The essential characteristics of the discrepancy between the main lines of cognitive processes, cognitive functions, cognitive skills, as well as social and general intelligence in the structure of a child's personality at the stage of preschool childhood, including gender differences, are revealed. The essential characteristics of phenomenology and the constituent components of the cognitive and personal development of children in preschool age are determined. The reasons for the discrepancy between the main lines of development in cognitive and social activities at the stage of senior preschool age are characterized. The specifics of heterochrony and dissynchrony of cognitive-personal development are presented from the point of view of its content and structure.

Key words: cognitive-personal development; decenteration; general intelligence; social intelligence; cognitive skills; heterochrony; dissynchrony; preschool age.

Table 5. Ref.: 9 titles.

Введение. О противоречивости и исключительной индивидуальной сложности дошкольного и младшего школьного периодов при переходе из одной стадии в другую в общем процессе онтогенетического развития указывали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин. Эти переходы протекают на фоне новой социальной ситуации развития, смены ведущей деятельности, личностных трансформаций. Преобразования в психике ребенка приводят к противоречиям психического развития.

Гетерохронность как феномен развития психики — неравномерное развитие отдельных свойств психики. Еще Б. Г. Ананьев отмечал гетерохронность интеллектуальных функций и сенсорно-перцептивные сдвиги в эволюции и инволюции развития [1; 2]. Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Неравномерность и гетерохронность тесно связаны с неустойчивостью развития. Каждая из психических функций имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада.

Наличие неравномерности и разновременности в развитии познавательных функций в младшем школьном и дошкольном возрасте описывалось в работах А. Н. Леонтьева [3]. Были выявлены разные темпы развития непосредственного и опосредованного запоминания у дошкольников и школьников. В работе З. М. Истоминой [4] изучались возрастные и индивидуальные различия в соотношении произвольного и произвольного запоминания у детей 3—7 лет. Автор доказала, что в старшем дошкольном возрасте при переходе к систематическому обучению в школе, когда перед ребенком встают специальные учебные задачи, запоминание и припоминание перестраиваются и меняют свое структурное место в познавательной деятельности детей [4]. П. И. Зинченко [5] показал, что продуктивность произвольного запоминания на всех ступенях дошкольного детства превышает продуктивность произвольного запоминания. Однако темп первого с возрастом снижается, а второго — увеличивается [5]. При исследовании развития самоконтроля в мнемических процессах у дошкольников 3—6 лет Н. М. Гнедова пришла к выводу, что «уровень самоконтроля, полнота его выполнения в процессе запоминания с возрастом значительно повышается, причем резкое изменение происходит при переходе от четырехлетнего к пятилетнему возрасту» [6, с. 204].

Различия в узнавании и воспроизведении наглядного и словесного материала исследованы Н. А. Корниенко (1955), Э. А. Фарапоновой (1958), А. М. Игнатенко (1972). Неравномерность и разновременность развития свойств и видов внимания были выявлены у дошкольников (Л. П. Набатчикова, А. С. Рещук), младших школьников и подростков (Н. А. Дементьева, И. П. Диева, С. А. Лукомская, С. А. Кабыльницкая, С. Ф. Спичак).

И. Ф. Сибгатуллина предлагает рассматривать диссинхронию как рассогласованное состояние систем взаимосвязанных психических явлений, проявляющееся в несбалансированности личностного, когнитивного, эмоционального, волевого и физического компонентов развития. Сущность и специфика диссинхронии оказывают влияние на индивидуально-своеобразные психические образования интеллектуальной одаренности и обуславливает качественно различные проявления в психическом развитии и обучении. Ее проявления наблюдаются в личностных особенностях, характеристике эмоционального компонента детско-взрослой общности и детско-родительских конфликтов, в показателях этнокультурной дезинтеграции и психосоматических расстройств интеллектуально одаренных детей и подростков [7]. Интегративность когнитивной гетерохронности определена Г. С. Остапенко как структурно-функциональная и иерархически взаимосвязанная система сенсорно-перцептивных и когнитивных процессов, способствующая продуктивному развитию составляющих её свойств на каждом этапе онтогенеза [8]. Под руководством Н. Е. Вераксы было проведено исследование, результаты которого свидетельствуют о гетерохронности развития диалектических мыслительных действий [9].

Материалы и методы исследования. В нашем эмпирическом исследовании в целях анализа диссинхронии познавательных процессов были сопоставлены уровни выраженности познавательных процессов у детей. В первом исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста. Были использованы следующие методики: «Запоминание 10 слов» (А. Р. Лурия), «Запомни и найди», «Исключение предметов: 4-й лишний», «Складывание разрезных картинок», «Подбор простых невербальных аналогий», «Составление рассказа по последовательному ряду картинок, объединенных единым сюжетом», методика Пьерона—Рузера, методика для исследования уровня сформированности понятийного мышления, методика на понимание принципа сохранения (на материале сохранения длины) Ж. Пиаже.

Во втором исследовании (изучение согласованности сформированности познавательных умений) приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста (5—6 лет) государственных

учреждений образования «Ясли-сад № 478 г. Минска», «Детский сад № 8 г. Столбцы», «Узденский ясли-сад № 3», «Дошкольный центр развития ребенка № 3 г. Могилева».

В третьем исследовании проводилось изучение диссинхронии когнитивной децентрации и показателей личности старших дошкольников. Выборку исследования составили 409 детей старшего дошкольного возраста (208 мальчиков и 201 девочка, средний возраст $\bar{m} = 5,6 \pm 0,31$). Все испытуемые на протяжении исследования регулярно посещали 20 старших групп 11 учреждений дошкольного образования Минской области, г. Минска, г. Гродно, г. Могилева. Были использованы методики: тест Ж. Пиаже «Три брата» (модификация В. А. Недоспасовой) для изучения способности к когнитивной децентрации, социометрия.

В четвертом исследовании предполагалось изучить согласованность структуры социального и общего интеллекта у детей 5—7 лет. Выборка составила 93 ребенка (48 мальчиков и 45 девочек). Использовалась методика исследования социального интеллекта в модификации Т. М. Недвецкой и тест Векслера (детский вариант).

Результаты исследования и их обсуждение. В первом исследовании, если рассматривать диссинхронию в когнитивной сфере как рассогласованное состояние взаимосвязанных познавательных явлений, проявляющееся в несбалансированности когнитивного компонента развития, то данные показывают, что у детей старшего дошкольного возраста рассогласование выражается в мыслительных и мнемических процессах. Лучше развиты зрительное запоминание и перцептивное моделирование, в меньшей степени — понятийное мышление и понимание принципа обратимости. Скорее всего для данного этапа онтогенетического развития при переходе к обучению в школе характерна перестройка всех когнитивных функций в единую систему, которая на дальнейшем этапе должна способствовать эффективности учебной деятельности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Распределение старших дошкольников по уровням развития когнитивных функций, %

Познавательные процессы и их свойства	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Слухоречевое запоминание	30	63	7
Зрительное запоминание	93	7	0
Внимание	60	27	13
Речевое развитие	30	60	10
Логическое мышление	30	70	0
Понятийное мышление	23	77	0
Сформированность принципа обратимости	0	23	77
Перцептивное моделирование	83	17	0
Ориентация в пространстве	53	41	6

Во втором исследовании диссинхрония обнаружена при сопоставлении уровня сформированности четырех групп познавательных умений: познавательные умения, обеспечивающие восприятие информации; познавательные умения, способствующие осмыслению информации; познавательные умения, содействующие запоминанию информации; познавательные умения, направленные на применение информации. Для каждой из четырех групп познавательных умений был выведен средний показатель (таблица 2).

Именно среди познавательных умений, обеспечивающих восприятие информации, отмечается самый значительный процент дошкольников с высоким уровнем сформированности данной группы умений (70,0 %). Большинство дошкольников справлялись с предложенными заданиями без затруднений, в некоторых случаях требовалась только стимулирующая либо эмоционально-регулирующая помощь взрослого.

Т а б л и ц а 2. — Результаты распределения детей по уровням сформированности познавательных умений, %

Уровень	Познавательные умения, обеспечивающие восприятие информации	Познавательные умения, способствующие осмыслению информации	Познавательные умения, содействующие запоминанию информации	Познавательные умения, направленные на применение информации
Высокий	70,0	38,0	42,5	44,0
Оптимальный	28,5	43,5	47,5	44,5
Средний	1,5	17,0	10,0	11,0
Низкий	0	1,5	0	0,5

Для второй группы умений (познавательные умения, способствующие осмыслению информации) характерно уменьшение процента детей с высоким уровнем сформированности познавательных умений и возрастание процента детей со средним уровнем. Выявлены дошкольники с низким уровнем сформированности данной группы умений, т. е. они не могут справиться с заданием без обучающей помощи взрослого, а само умение не сформировано.

В процессе выполнения диагностического задания «Найди отличия» (определение уровня сформированности умения анализировать имеющуюся информацию об объекте, выделять сходства и различия между объектами по свойствам, функциям или отношениям) наибольшие трудности у детей возникали с определением временных и пространственных отличий.

При составлении описания объектов для диагностического задания «Узнай по описанию» (определение уровня сформированности умения выделять существенные единицы информации об объекте при отвлечении от частных, незначимых характеристик) большинство дошкольников опирались лишь на внешние свойства объекта: цвет, размер, материал, из которого изготовлен, иногда добавлялось указание на способ его применения.

При выполнении диагностического задания «Закончи предложение» (определение уровня сформированности умения определять связи между объектами и явлениями (противоположности, последовательности, функциональности и формулировать их в виде умозаключения) меньше всего трудностей возникало при использовании предложений из первого блока (отношения противоположности). При предъявлении предложений из второго блока (отношения последовательности) возникали единичные ошибки. При предъявлении предложений из третьего блока (отношения функциональности) количество ошибок значительно возросло.

По третьей и четвертой группам познавательных умений результаты примерно одинаковы. Дошкольники с низким уровнем сформированности этих умений не выявлены.

Диагностические задания, направленные на выявление уровня сформированности умений запоминать и точно воспроизводить информацию с помощью различных способов, замещать реальный предмет схематическим изображением, не вызвали трудностей. В то же время диагностическое задание «Какие картинки подходят друг к другу» (определение уровня сформированности умения объединять единицы информации об объекте по различным основаниям) показало, что большинство дошкольников не в состоянии назвать все варианты группировки изображений. Чаще всего они останавливались на одном, наиболее явном варианте. При использовании стимулирующей либо эмоционально-регулирующей помощи называли еще один или два варианта.

Таким образом, для большинства детей старшего дошкольного возраста преобладающим является высокий и оптимальный уровни сформированности познавательных умений. При этом лучше развиты умения, обеспечивающие восприятие информации. Можно отметить недостаточный уровень сформированности умений, способствующих осмыслению информации, играющих решающую роль в процессе переработки информации.

Рассмотрим результаты третьего исследования. Становление способности к когнитивной децентрации — одна из важнейших линий формирования личности, обеспечивающая нравст-

венное развитие и развитие эмпатии. Децентрация характеризует переход от дооперационального интеллекта к стадии конкретных операций и появление соответствующих этой стадии логических структур.

В ходе анализа данных была осуществлена иерархическая кластеризация с использованием метода Уорда. Согласно полученным данным, объединенная выборка ($N = 409$) была разделена на три кластера. Результаты кластеризации были оценены с помощью дискриминантного анализа. Представленные данные подтверждают правильность классификации 95,11 % исходных наблюдений (Лямбда Уилкса: 0,11 при бл. $F(32,78) = 48,18$; $p < 0,0001$). Таким образом, трехкластерная структура является оптимальным решением для группировки респондентов. Далее полученные кластеры сравнивались между собой с применением непараметрического H -критерия Краскела—Уоллиса (альтернатива однофакторному дисперсионному анализу, позволяющая определить влияние факторов на средние значения выборок). Результаты сравнения исследуемых переменных продемонстрировали наличие значимых различий между кластерами (таблица 3). Можно предположить, что выделенным группам соответствуют определенные варианты сочетания проявлений составляющих личности ребенка в рамках его когнитивного развития.

Т а б л и ц а 3. — Результаты анализа по H -критерию Краскела—Уоллиса различий в исследуемых переменных у респондентов выделенных кластеров

Переменная	Выделенные кластеры ($N = 409$)			H	p -уровень
	1 ($N = 61$)	2 ($N = 151$)	3 ($N = 197$)		
Сформированность децентрации	61,55	303,20	174,15	242,31	< 0,0001
Уровень саморегуляции в познавательной деятельности	89,66	301,44	166,80	198,86	< 0,0001

Данные таблицы 3 доказывают влияние когнитивной децентрации и саморегуляции в познавательной деятельности на количество выборов, самооценку и уровень сюжетно-ролевой игры. В первый кластер вошли дети, которые находились в неблагоприятных статусных категориях, отличались высокой частотой отрицательных и низкой частотой взаимных выборов. Им свойственны самые низкие значения самооценок когнитивной, физической и социальной сфер. У них уровень развития сюжетно-ролевой игры, саморегуляции в познавательной деятельности и децентрации значительно ниже, чем у дошкольников из второго и третьего кластеров.

Второй кластер объединил испытуемых, которые значительно отличались благоприятными статусными категориями, высокой частотой взаимных и низкой частотой отрицательных выборов. Детские самооценки когнитивной, физической и социальной сфер у дошкольников сбалансированы между собой и имеют более высокие значения по сравнению с детьми из первого и третьего кластеров. Этим детям свойственен наиболее высокий уровень развития сюжетно-ролевой игры в соотношении с высокими показателями саморегуляции в познавательной деятельности и децентрации.

Характерной особенностью третьего, самого многочисленного, кластера является наличие благоприятных статусных категорий, большое количество взаимных выборов, высокая самооценка когнитивной, физической и социальной сфер, высокие показатели развития сюжетно-ролевой игры, саморегуляции в познавательной деятельности и децентрации.

Рассмотрим результаты четвертого исследования. Социальный интеллект дошкольников имеет сложную структуру: когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Каждый компонент определяется рядом содержательных критериев: когнитивный включает в себя социальную перцепцию, социальное мышление, социальную память, социальное воображение; эмоциональный — эмоциональное предвосхищение, эмоциональную децентрацию, эмпатию; поведенческий — способность выбрать эффективную тактику поведения для достижения

цели в общении. Все компоненты социального интеллекта представляют собой в совокупности когнитивную целостность и используются ребенком в процессе познания элементов, классов, отношений.

Для установления согласованности и гетерохронности интеллектуальных и социальных характеристик был проведен корреляционный анализ, целью которого было установить связи между структурными переменными когнитивно-личностного развития (таблицы 4, 5).

Т а б л и ц а 4. — Эмпирические значения коэффициента корреляции (по Спирмену) у мальчиков

Показатель	Общий интеллект	Невербальный интеллект	Вербальный интеллект
Общий социальный интеллект	$R = 0,40; p = 0,01$	$R = 0,39; p = 0,01$	$R = 0,33; p = 0,02$
Группы экспрессии (эмоциональный интеллект)	$R = 0,25; p = 0,09$	$R = 0,23; p = 0,11$	$R = 0,26; p = 0,02$
Речевая экспрессия (эмоциональный интеллект)	$R = 0,24; p = 0,10$	$R = 0,24; p = 0,11$	$R = 0,21; p = 0,16$
Заверши историю (социальный интеллект)	$R = 0,35; p = 0,01$	$R = 0,30; p = 0,04$	$R = 0,32; p = 0,03$
Подбери картинку (социальный интеллект)	$R = 0,404; p = 0,004$	$R = 0,404; p = 0,004$	$R = 0,34; p = 0,018$

Т а б л и ц а 5. — Эмпирические значения коэффициента корреляции (по Спирмену) у девочек

Показатель	Общий интеллект	Невербальный интеллект	Вербальный интеллект
Общий социальный интеллект	$R = 0,80; p = 0,0001$	$R = 0,66; p = 0,0001$	$R = 0,75; p = 0,0001$
Группы экспрессии (эмоциональный интеллект)	$R = 0,66; p = 0,0001$	$R = 0,51; p = 0,0001$	$R = 0,66; p = 0,0001$
Речевая экспрессия (эмоциональный интеллект)	$R = 0,55; p = 0,0001$	$R = 0,43; p = 0,003$	$R = 0,58; p = 0,0001$
Заверши историю (социальный интеллект)	$R = 0,65; p = 0,0001$	$R = 0,52; p = 0,0001$	$R = 0,59; p = 0,0001$
Подбери картинку (социальный интеллект)	$R = 0,70; p = 0,0001$	$R = 0,62; p = 0,0001$	$R = 0,63; p = 0,0001$

Данные ранговой корреляции позволяют сделать вывод о согласованности функционирования эмоциональных, социальных и интеллектуальных показателей. Из 15 возможных коэффициентов корреляции статистически достоверными у мальчиков (при уровне значимости 0,05 и 0,01) оказались 9. Все коэффициенты имеют положительную направленность, значит, в случае наличия причинно-следственных отношений при повышении одной переменной повышается и другая.

Гетерохронности скорее всего обусловлены полом. Все коэффициенты имеют положительный знак. В основе структуры интеллекта лежат межфункциональные связи, которые можно обнаружить с помощью корреляционного и факторного анализа.

В межфункциональной структуре имеют место блоки связей, которые не просто «вмонтированы» в систему когнитивной сферы, а представляют собой подструктуры разной иерархической организации, подчиняющиеся законам интеграции и дифференциации. Интеграция, которая обнаружена у девочек, составляет систему блоков более крупного масштаба, в результате чего происходит внутреннее взаимодействие психических функций. Изменяющиеся внутрифункциональные связи сказываются на межфункциональных, т. е. изменения в каждой отдельной функции как компоненте ведут к изменениям в целой системе когнитивно-

личностной сферы психики. Но на разных этапах онтогенетического развития происходит изменчивость составляющих его единство структур под влиянием различных как внутренних, так и внешних факторов. Любая сложная система проявляет свойства в определенных условиях, усиливающих или ослабляющих их, что зависит от многих факторов.

Заключение. Сущность и специфика диссинхронии оказывают влияние на индивидуально-своеобразные психические образования интеллектуальной деятельности и обуславливают качественно различные проявления в психическом развитии и обучении дошкольников. Для детей старшего дошкольного возраста наиболее типичными являются уровни развития социального интеллекта ниже среднего, средний и выше среднего. Средний и выше среднего уровни развития социального интеллекта дошкольников обеспечивают успешность решения коммуникативных задач в ситуациях межличностного взаимодействия. Дошкольники с низким и ниже среднего уровнем показателей социального интеллекта испытывают трудности в понимании ментальных состояний людей, причин и последствий их поведения, что является причиной неудовлетворенности их потребностей в принятии сверстниками и, как следствие, нарушений социального и психологического здоровья.

У мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста отсутствуют различия в уровне развития социального интеллекта. Вместе с тем различные компоненты социального интеллекта у девочек и мальчиков 5—6 лет развиты не в равной мере. Мальчики имеют высокие показатели по когнитивному компоненту социального интеллекта: способны понимать логику развития целостности социального взаимодействия, предвидеть последствия поведения людей. У девочек более развит эмоциональный компонент социального интеллекта, они обладают высокой сензитивностью к эмоциональным состояниям людей, лучше, чем мальчики, понимают значение сходных вербальных реакций человека в разных социальных контекстах. Установленные половые различия в развитии компонентов социального интеллекта отражают их вклад в социальную адаптацию детей в старшем дошкольном возрасте.

При низком уровне умственного развития показатели социального интеллекта ниже, чем при среднем, а при высоком уровне выше, чем при среднем. Это позволяет рассматривать умственное развитие мальчиков старшего дошкольного возраста как один из факторов развития их способности понимать себя и поведение других людей в межличностном взаимодействии. В группе девочек старшего дошкольного возраста данная зависимость не прослеживается. Средние величины социального интеллекта во всех градациях умственного развития одинаковы. Таким образом, умственное развитие девочек не оказывает существенного влияния на проявление социального интеллекта и не является фактором успешности в познании окружающей межличностной реальности. Можно полагать, что развитие социального интеллекта и умственное развитие дошкольниц идет параллельно. Неучтенным фактором развития социального интеллекта девочек может также выступать общение со сверстниками и взрослыми. Вышеперечисленные предположения нуждаются в дальнейшем изучении и конкретизации, представляют собой перспективу для последующих исследований.

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

Список цитируемых источников

1. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
2. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 380 с.
3. *Леонтьев, А. Н.* Развитие памяти: экспериментальное исследование высших психологических функций / А. Н. Леонтьев. — М.—Л. : Учпедгиз, 1931. — 278 с.
4. *Истомина, З. М.* Развитие памяти : учеб.-метод. пособие / З. М. Истомина. — М. : Просвещение, 1978. — 120 с.
5. *Зинченко, П. И.* Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 562 с.

6. Гнедова, Н. М. Самоконтроль в мнемических процессах у дошкольников / Н. М. Гнедова // Развитие логической памяти у детей / под ред. А. А. Смирнова. — М. : Педагогика, 1976. — 256 с.
7. Сибгатуллина, И. Ф. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. Ф. Сибгатуллина. — Сочи, 2002. — 47 с.
8. Остапенко, Г. С. Психолого-акмеологическая концепция интегративности гетерохронного развития когнитивной сферы в подростковом онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Г. С. Остапенко ; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. — Кострома, 2015. — 63 с.
9. Гетерохронность развития диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста / Н. Е. Веракса [и др.] // Психол. журн. — 2021. — Т. 42, № 4. — С. 59—73.

Поступила в редакцию 18.03.2024.

УДК 159.9

Е. Ю. Коженевская

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (44) 771 14 77, ene-key@yandex.ru

РОЛЬ И МЕСТО НОРМОТИПИЧНОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (С ПОЗИЦИИ МАТЕРИ И НОРМОТИПИЧНОГО РЕБЕНКА)

В статье предпринята попытка анализа роли нормотипичного ребенка в семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития? с точки зрения системного подхода. Появление ребенка с особенностями психофизического развития рассматривается как стрессовое событие, затрагивающее эмоциональное состояние членов семьи и требующее изменения в ее функционировании. Обращается внимание на участие и роль нормотипичного ребенка во всех внутрисемейных процессах. Приведены данные исследования, проведенного в семьях, воспитывающих ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата и нормотипичного ребенка/детей, позволяющие описать содержание такого участия и его влияние на семейную систему. Нормотипичный ребенок выполняет роль стабилизатора семейной системы, позволяющего фиксировать ее в текущем положении, одновременно снижающего ее гибкость. Другой функцией нормотипичного ребенка рассматривается редукция эмоционального напряжения, связанного с проблемами ребенка с особенностями психофизического развития, через манифестацию сиблинговой агрессии, более социально приемлемой, чем агрессия родительская. Поднимается вопрос о возможности внутрисемейного конфликта нормотипичного ребенка в связи с выполнением вышеописанных функций.

Ключевые слова: семья; семейный стресс; сиблинги; дети с особенностями психофизического развития; нормотипичные дети.

Рис. 2. Библиогр.: 12 назв.

E. Yu. Kozhenevskaya

Educational Institution “Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank”, 18 Sovetskaya Str.,
220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (44) 771 14 77, ene-key@yandex.ru

THE ROLE AND POSITION OF A NORMOTYPICAL CHILD IN A FAMILY RAISING A CHILD WITH SPECIAL NEEDS (FROM THE PERSPECTIVE OF A MOTHER AND NORMOTYPICAL CHILD)

The article attempts to analyze the role of a normotypical child in a family raising a child with special needs from the point of view of a systems approach. The appearance of a child with special needs is considered as a stressful event that affects the emotional state of family members and requires changes in its functioning. Attention is drawn to the participation and role of a normotypical child in all family processes. Data from a study conducted in families raising a child with musculoskeletal disorders and a normotypical child/children are presented, which allows us to describe the content of such participation and its impact on the family system. A normotypical child plays the role of a stabilizer of the family system, allowing it to be fixed in its current position, while simultaneously reducing its flexibility. Another function of a normotypical child is the reduction of emotional stress associated with the problems of a child with special needs, through the manifestation of sibling aggression that is more socially acceptable than parental aggression. The question about the possibility of intrapersonal conflict in a normotypical child in connection with the performance of the above-described functions is raised.

Key words: family; family stress; siblings; children with special needs; normotypical children.

Fig. 2. Ref.: 12 titles.

Введение. На данный момент в Беларуси проживает около 180 тыс. семей, имеющих ребенка с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР) [1]. Несмотря на разнообразие проявлений и симптомов нарушений, их объединяет то, что прежнее течение жизни существенно меняется и уже никогда не вернется в прежнее русло. Привычные роли становятся неадекватными текущей ситуации, возникает необходимость осваивать новый способ функционирования [2]. Для семей, воспитывающих детей с ОПФР, в большей мере чем для

семей с нормотипичными детьми, характерно скрытое течение конфликтов, создающее общий фон напряженности, неудовлетворённости отношениями и чувство разочарования. Развод для семьи, воспитывающей ребенка с ОПФР, осложнен юридически, он предполагает большее количество обязанностей, в том числе материальных, что лишает супругов возможности прекратить конфликт полным разрывом отношений и заставляет переводить острые конфликты в хронические. Если отношения не основаны на взаимной заботе, взаимозависимость, обусловленная необходимостью решения проблем воспитания ребенка с ОПФР, только усиливает существующие дисгармонии. В этом случае скрытое течение конфликтов оказывается более разрушительным по сравнению с открытым проявлением недовольства [3]. Стресс родителей искажает функционирование семьи, что находит отражение в специфике структурной организации семейной системы таким образом, что сами ее параметры поддерживают проявление признаков стресса [4]. Тем не менее, согласно данным зарубежных исследований, не для всех семей кризис несет исключительно негативные последствия. Напротив, семьи могут приходиться к большей сплоченности и согласованности. Семейная идентичность может переходить на новый уровень: «Мы не такие, как другие, мы особенные, мы нужны друг другу и высоко друг друга ценим» [5; 6].

Проблема семейного стресса разрабатывалась американскими авторами в рамках системного подхода, и наиболее целостно представлена в работах Р. Хилл, П. Г. Босс, Д. Х. Олсон, Г. М. Паттерсон, Д. Рейсс. В отечественной литературе она получила развитие в исследованиях А. Я. Варги, Т. А. Гурко, Ш. Р. Гусейнадзе, О. С. Ефимовой, Л. В. Калинниковой, Е. В. Куфтык. Отдельные аспекты функционирования семей, воспитывающих детей с ОПФР отражены в работах Т. Н. Высотиной, Е. С. Грининой, Т. С. Гутовой, О. Б. Зерницкого, Е. В. Кулагиной, М. Г. Киселевой, Н. В. Мазуровой, И. В. Тимофеевой, В. В. Ткачевой. Наиболее обширно представленной является тема эмоционального состояния матери и ее отношения к ребенку с ОПФР, меньше внимания уделено другим членам семьи. Проблемам нормотипичных детей, имеющих сиблингов с ОПФР, посвящены работы М. Эллисон, Н. Бреслау, А. Х. Кокса, М. Динлейчи, Д. Дж. Лобато, Б. Мандлеко, С. А. Судьина, Е. В. Шакирзянова.

Особое положение в семьях, воспитывающих ребенка с ОПФР, занимают нормотипичные дети. Они являются активными участниками всех семейных процессов, а также часто самыми близкими друзьями для сиблингов, имеющих ограничения здоровья и вследствие этого ограниченных социально. Нормотипичные дети служат своего рода опорой для родителей, предоставляя им возможность реализовать родительский потенциал в том виде, в котором он формировался изначально [7]. Часто на них возлагаются некоторые обязанности по уходу за ребенком с ОПФР [8]. Таким образом, роль нормотипичного ребенка (далее — НР) далека от роли наблюдателя или пассивного участника семейной ситуации. Тем не менее сложно предположить, что его влияние на семейную ситуацию может быть осознанным и намеренным: ребенок естественным образом занимает ту позицию, которая сопряжена с получением максимального количества ресурсов (внимание, одобрение, чувство принадлежности) и снижением напряжения внутри семьи, что также связано с его собственным комфортом [9]. Изучение специфики положения НР в семье, воспитывающей ребенка с ОПФР, позволит лучше изучить протекание внутрисемейных процессов и повысить качество психологической помощи со стороны специалистов.

Методология и методы исследования. Проведенное нами исследование было направлено на то, чтобы определить роль и место НР в семье, воспитывающей ребенка с ОПФР. Методологической основой послужил системный подход, дающий представление о том, как каждый из членов семьи задействован в общих эмоциональных процессах, реализует себя, находя свое место в общей ролевой структуре. Исходя из основ системного подхода, подбор детей с ОПФР носил не нозологический, а функциональный характер. Для нас было важным, чтобы ребенок был, с одной стороны, гипофункционалирующим, т. е. имел потребность в особом уходе, с другой — имел способность ко взаимодействию с другими членами семьи. Таким образом, мы выбирали для исследования семьи, воспитывающие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, не имеющих выраженных нарушений умственного развития.

Основу выборки составили семьи, воспитывающие детей с детским церебральным параличом (51 семья), в меньшем количестве представлены семьи, воспитывающие детей со спинально-мышечной атрофией (6 семей) и врожденными пороками развития (5 семей).

Возраст нормотипичных детей (37 мальчиков и 35 девочек), принявших участие в исследовании, составил 6—12 лет. Данный возраст предполагает наличие сформировавшейся способности воспринимать себя как часть социальной группы и еще не наступившую эмоциональную сепарацию от семьи, характерную для подросткового возраста. Средний возраст составил 10 лет.

Фокус внимания исследования был сосредоточен на диаде «мать—НР», поскольку именно здесь сосредоточено максимальное количество эмоциональных процессов, определяющих самоощущение НР младшего школьного возраста.

Восприятие ребенком структуры семьи изучалось с помощью методики «Системный тест Геринга», стиль родительского отношения матери — опросника «Взаимодействие родитель—ребенок» Е. И. Марковской. Внутреннее, реально переживаемое отношение к семье и ее членам позволила измерить методика А. М. Эткинды «Цветовой тест отношений»; декларируемое отношение ребенка к сиблингу с ОПФР — тест незаконченных предложений Сакса—Лири в модификации М. А. Гусевой. Уровень вовлеченности ребенка в уход за сиблингом с ОПФР оценивался с помощью полуструктурированного интервью с матерью детей.

Результаты исследования и их обсуждение. Нормотипичный ребенок эмоционально вовлечен в жизнь сиблинга с ОПФР независимо от пола, возраста и порядка рождения. Значение имеет количество детей в семье: чем оно больше, тем меньше выражена эмоциональная связь между детьми. Декларируемое и реально переживаемое отношение НР к сиблингу с ОПФР не совпадают и связаны с разными сторонами жизни ребенка. Реально переживаемое отношение связано не с семейными процессами, а с внутренней позицией НР. Внешняя демонстрация положительного отношения к сиблингу с ОПФР является следствием лояльности к семье. При этом ребенок ориентируется на существующие в семье установки и стиль отношений внутри супружеской подсистемы (рисунок 1).

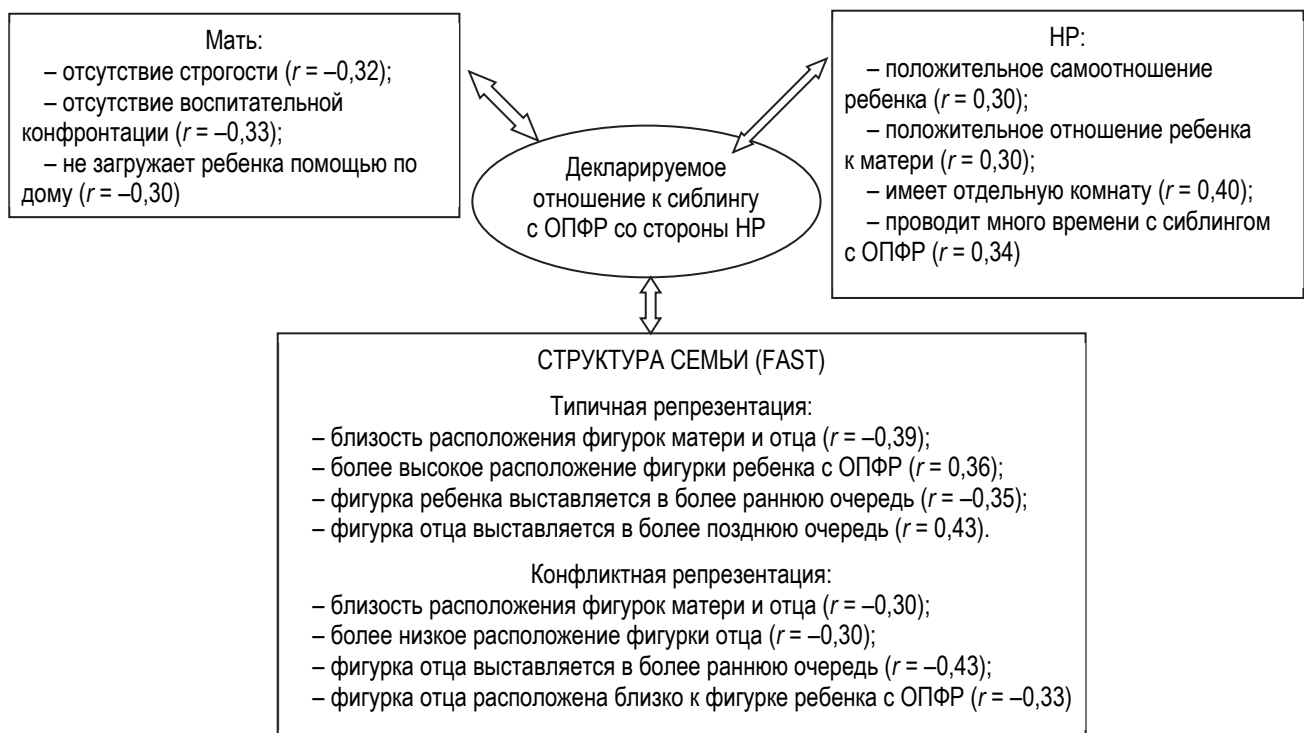


Рисунок 1. — Взаимосвязь параметров внутрисемейных отношений с декларируемым отношением НР к сиблингу с ОПФР

Декларируемое отношение к сиблингу с ОПФР воплощает проекцию того, как семья справляется с существующей проблемой. Это позволяет снизить эмоциональную нагрузку в системе, давая возможность родителям пережить чувства, создающие напряжение.

Развитие ситуации происходит следующим образом. Если семье не удается сплотиться и реорганизоваться для успешного функционирования в новых обстоятельствах, это сказывается на общем эмоциональном фоне [5]. Негативные переживания родителей могут быть направлены друг на друга, на нормотипичных детей, медицинских и социальных работников, но агрессия по отношению к ребенку с ОПФР табуирована, поскольку он общепризнанно является самой очевидной жертвой ситуации. При этом сиблинговые отношения подразумевают снисходительное отношение к агрессии внутри данной подсистемы. Более того, признано, что открытые межсиблинговые конфликты благоприятны для формирования многих навыков и личностных качеств детей [10]. Таким образом, нормотипичный сиблинг берет на себя роль транслятора внутрисемейного отношения к ребенку с ОПФР как к причине тех перемен, с которыми семье пришлось столкнуться [11].

Если мать фрустрирована существующими проблемами, чувствуют бессилие и разочарование, НР склонен воспринимать сиблинга с ОПФР как неудачника, изгоя, общение с которым носит отрицательную ценность. Так, НР, который в ситуации семейного стресса мог бы искать поддержку в более близком и дружеском контакте с сиблингом, напротив, проявляет отрицательное отношение к нему даже тогда, когда сиблинг ему симпатичен. Если в семейной системе нет ролевой согласованности и взаимной поддержки, НР демонстрирует отвержение сиблинга с ОПФР независимо от переживаемых к нему чувств. При этом семейная система получает точку выхода напряжения, связанного с наличием ребенка с ОПФР. В свою очередь НР проявляет родительские переживания открыто, несмотря на то, что это встречает осуждение со стороны самих родителей. Это поддерживает гомеостаз в системе и помогает справиться с тревогой и неприятными эмоциями вместо поиска более согласованных способов взаимодействия. Поведение НР стабилизирует семейную систему таким образом, что, во-первых, подтверждает приведшие к данной картине установки, во-вторых, способствует разрядке напряжения, переводя скрытые конфликты из «социально напряженного» детско-родительского пространства в открытые в «социально безопасном» сиблинговом пространстве.

Как показало наше исследование, НР при этом может чувствовать внутреннюю симпатию к сиблингу с ОПФР, поскольку его собственное отношение связано не с особенностями внутрисемейного взаимодействия, а с личностной зрелостью, самостоятельностью и способностью к отождествлению себя с социальной группой (семьей) и ответственностью (рисунок 2).

Если НР внутренне хорошо относится к сиблингу с ОПФР, но в семье существует напряжение, тогда негативное отношение будет проявляться в основном на уровне транслируемых установок, но не на поведенческом уровне, т. е. физического избегания сиблинга не будет, но будет транслироваться негативное пессимистическое отношение к его состоянию, отражающее и вместе с тем поддерживающее чувство беспомощности родителей. Так, НР освобождает родителей от необходимости осознавать табуированные переживания как собственные: родители могут проживать их не как свои, а как чувства своего ребенка, что позволяет иметь контроль над чувством вины.

Если семья смогла успешно пережить кризис и реорганизоваться таким образом, чтобы потребности всех ее членов могли удовлетворяться в течение повседневной жизни, НР выполняет ту же самую функцию, что и при негативном сценарии: поддерживает стабильное состояние системы, транслируя те установки родителей, которые помогли это состояние достичь. В таком случае НР демонстрирует убежденность в том, что ребенок с ОПФР — важный член семьи, он любим родителями и встречает хорошее отношение со стороны окружающих, ребенок настроен на активное участие в жизни сиблинга и верит в его благополучие в будущем.

Таким образом, НР выполняет функцию стабилизатора семейной системы независимо от того, насколько ей удалось справиться с кризисом.

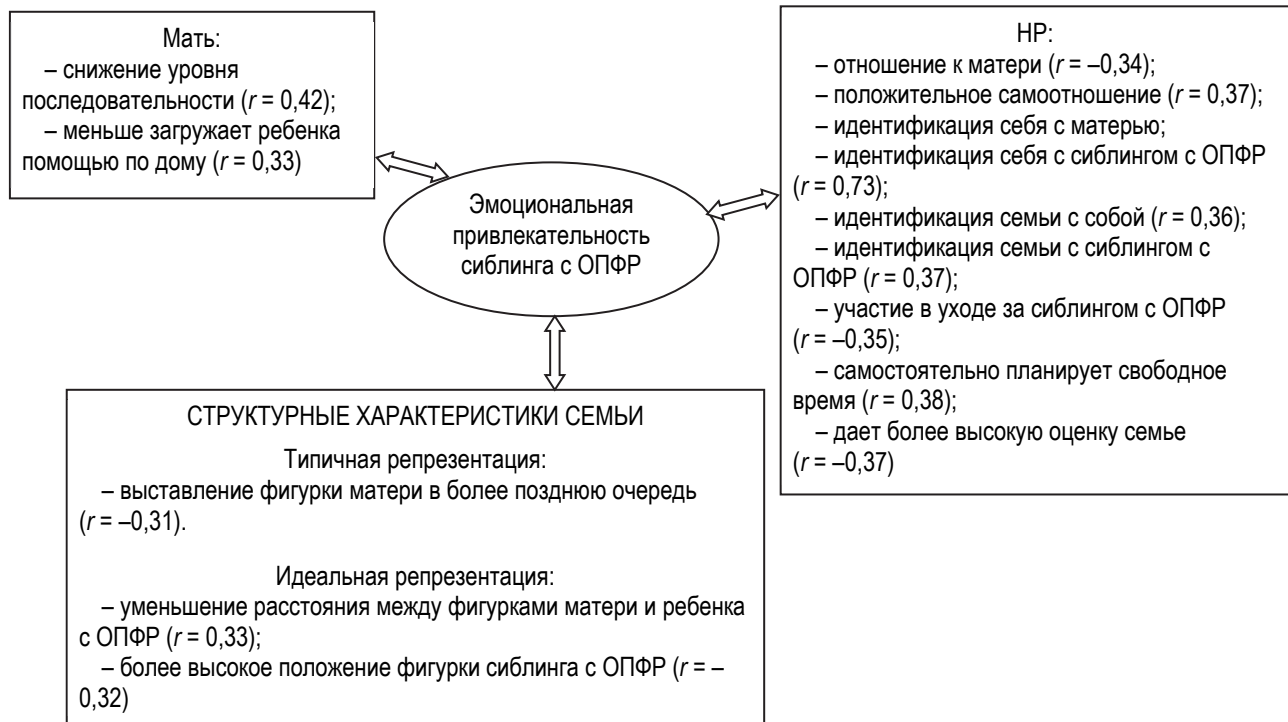


Рисунок 2. — Взаимосвязь внутреннего отношения НР к сиблингу с ОПФР с параметрами внутрисемейного взаимодействия

Заключение. Ребенок младшего школьного возраста имеет подвижную неустойчивую психику и нуждается в стабильности и предсказуемости окружающего мира, особенно мира, настолько насыщенного эмоциональными связями, как родительская семья. Даже если этот мир далек от благополучия, ребенок будет принимать механизмы его существования как законы, тем самым поддерживая их функционирование. Учитывая вышесказанное, мы можем предположить, что наличие в семье, воспитывающей ребенка с ОПФР, нормотипичных детей уменьшает гибкость и повышает устойчивость системы. Поведение ребенка является не только ответом на поведение родителей, но и фактором, обуславливающим их собственную активность. Подобным образом происходит взаимодействие элементов внутри любой системы. Эмоциональные связи между родителями и детьми младшего школьного возраста предполагают такую степень близости, при которой отдельных проблем родителей и детей существовать не может.

Рассматривая семью, воспитывающую ребенка с ОПФР, как систему, мы можем выделить следующие функции НР: стабилизация семейной системы в ее текущем состоянии; редукция скрытого напряжения, существующего вокруг проблем ребенка с ОПФР, через открытые сиблинговые конфликты; редукция чувства вины родителей через трансляцию негативного отношения к ребенку с ОПФР как своего собственного чувства; увеличение сплоченности семьи через трансляцию позитивного отношения к сиблингу с ОПФР.

Нормотипичный ребенок, с одной стороны, является частью семьи как системы, с другой — отдельной личностью. Эта дихотомия проявлена в двойственности его отношения к сиблингу с ОПФР. На примере нашего исследования заметно, как состояние семейной системы влияет на личность ребенка, в частности, на установки и паттерны поведения. Важным вопросом остается то, как транслируемые установки взаимодействуют с собственным отношением НР к ребенку с ОПФР, особенно в том случае, если они вступают в конфликт. Методология нашего исследования не дает возможности ответить на этот вопрос, но позволяет обозначить рамки его решения. Мы видим такую возможность в исследовании жизненной истории и ретроспекции переживаний людей юношеского и взрослого возраста, имевших или имеющих сиблингов с ОПФР и способных к рефлексии своих переживаний в рамках интервью.

Список цитируемых источников

1. Минобразования: в Беларуси ежегодно увеличивается количество детей с особенностями психофизического развития [Электронный ресурс] // БЕЛТА+. — Режим доступа: <https://www.belta.by/society/view/minobrazovaniija-v-belarusi-ezhegodno-uvelichivaetsja-kolichestvo-detej-s-osobennostjami-592621-2023/> . — Дата доступа: 04.12.2023.
2. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга. — СПб. : Речь, 2001. — 144 с.
3. Гусейнзаде, Ш. Р. Особенности супружеских отношений в полных семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ш. Р. Гусейнзаде // Вестн. РГГУ. Сер. «Психология. Педагогика. Образование». — 2018. — № 2 (12). — С. 153—166.
4. Коган-Лернер, Л. Б. Взаимосвязь признаков посттравматического стресса и параметров структурной организации семейной системы / Л. Б. Коган-Лернер, Е. С. Орлова, Ю. В. Быховец // Психология и психотерапия семьи. — 2019. — № 4. — С. 14—30.
5. Boss, P. Family Stress Management: A Contextual Approach / P. Boss. — Thousand Oaks : SAGE Publications, Inc, 2002. — 217 p.
6. Reiss, D. The Family's Organization Around the Illness / D. Reiss, P. Steinglass, G. Howe // How Do Families Cope With Chronic Illness? / eds. R. Cole, D. Reiss. — Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1993. — P. 173—213.
7. Ткачёва, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачёва. — М. : Нац. книж. центр, 2014. — 160 с.
8. Шакирзянова, Е. В. Семейные роли в семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Шакирзянова, М. В. Долгова // Концепт. — 2020. — № 7. — С. 82—90.
9. McHale, S. M. Sibling Relationships and Influences in Childhood and Adolescence / S. M. McHale, K. A. Updegraff, S. D. Whitman // J. of marriage and the family. — 2012. — Vol. 74, no. 5. — P. 913—930.
10. Bedford, V. H. Sibling Relationship Troubles and Well-Being in Middle and Old Age / V. H. Bedford // Family Relations. — 1998. — 47 (4). — P. 369—376.
11. Коженевская, Е. Ю. Супружеские и сиблинговые отношения в семьях, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития / Е. Ю. Коженевская // Вопр. психологии. — 2023. — № 1. — С. 53—64.

Поступила в редакцию 09.01.2024.

УДК 159.99

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

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФЕНОМЕН В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

В статье обоснована актуальность развития критического мышления у субъектов образования в современном мире. Отражена позиция критического мышления в системе мягких компетенций, востребованных вне зависимости от сферы профессиональной деятельности человека. Рассмотрены взгляды зарубежных и отечественных ученых на понимание феномена «критическое мышление». Приведены примеры современных актуальных исследований при рассмотрении и изучении проблемы критического мышления. Обозначены подходы к пониманию природы критического мышления. Описаны отличительные черты критического мышления от других видов мышления. Обозначены качества и факторы, позволяющие формировать критическое мышление у современной личности. Систематизированы признаки критического мышления. Предпринята попытка рассмотрения значения эмоций и склонности к творчеству в функционировании критического мышления человека.

Ключевые слова: критическое мышление; признаки критического мышления; подход к пониманию критического мышления; отечественные ученые; зарубежные ученые.

Библиогр.: 17 назв.

M. A. KorolInstitution of Educational "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, +375 (33) 311 93 62, mariya.korol.2222@mail.ru

CRITICAL THINKING AS A PHENOMENON IN THE RESEARCH OF DOMESTIC AND FOREIGN SCIENTISTS

The article substantiates the relevance of the development of critical thinking among subjects of education in the modern world. The position of critical thinking in the system of soft competencies that are in demand regardless of the sphere of a person's professional activity is reflected. The views of foreign and domestic scientists on understanding the phenomenon of "critical thinking" are considered. Examples of modern relevant research are given when considering and studying the problem of critical thinking. Approaches to understanding the nature of critical thinking are outlined. The distinctive features of critical thinking from other types of thinking are described. The qualities and factors that allow the formation of critical thinking in a modern personality are identified. The signs of critical thinking are systematized. An attempt has been made to consider the significance of emotions and the propensity for creativity in the functioning of human critical thinking.

Key words: critical thinking; signs of critical thinking; an approach to understanding critical thinking; domestic scientists; foreign scientists.

Ref.: 17 titles.

Введение. Современный мир крайне нестабилен и динамичен, изобилует большим количеством информации, которую сложно при первом прочтении оценить по параметру достоверности и объективности. Информация, точнее, ее искажение, становится в современном транзитивном мире способом манипулирования сознанием людей. Поэтому для успешного функционирования в XXI веке человеку необходимо обладать не только определенными знаниями, но и уметь выстраивать работу в соответствии с изменяющимися требованиями, осуществлять поиск, осмысление информации в условиях ограниченности времени в ситуации принятия решения. Человеку зачастую приходится делать выбор, находясь под влиянием лимита времени, множественности позиций, поэтому важным является умение критически анализировать поступающую информацию.

Существующая в американских исследованиях концепция 4К описывает четыре навыка, необходимых человеку для успешного функционирования в любой жизненной сфере: критическое мышление, креативность, способность к кооперации, навыки коммуникации.

Критическое мышление выступает предметом научного осмысления в работах таких ученых, как Б. В. Зейгарник, И. А. Кудрявцев, И. И. Кожуховская, Н. Б. Березанская (рассматривается как черта личности); Дж. Дьюи, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. А. Смирнов (описывается как качество ума); Д. Халперн, Р. Поул, А. В. Бутенко (связывается с комплексом когнитивных и метакогнитивных стратегий, умений и навыков).

Критическое мышление входит в перечень ключевых универсальных компетенций. Проводятся многочисленные исследования: критическое мышление как фактор профессиональной компетентности: на примере программистов [1], взаимосвязь критического мышления и медиакомпетентности [2]; развитие критического мышления у дошкольников, школьников и студентов [3]; критическое мышление и информационная грамотность [4]; эмоциональный интеллект и критическое мышление [5] и др.

Различия в понимании природы критического мышления обуславливают сложность выработки единой дефиниции данного феномена: критическое мышление рассматривается как отдельное свойство личности (Л. С. Выготский, Ю. А. Самарин, Б. М. Теплов), как конституирующее образование (Б. В. Зейгарник, И. И. Кожуховская, И. А. Кудрявцев), как умение, навык мыслительной деятельности (С. И. Векслер, А. А. Смирнов).

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования выступают основные положения субъектно-деятельностного подхода в психологии (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн), согласно которым основная детерминация мышления при решении задач осуществляется со стороны субъекта и его деятельности; положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, утверждающие в качестве важнейших детерминант социального мышления человека культурные средства, усвоенные личностью в процессе социализации; теоретические положения о содержании критического мышления и критичности, разработанные зарубежными и отечественными психологами (А. С. Байрамов, Н. М. Березанская, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов, О. К. Тихомиров, Д. Халперн). Проводился теоретический анализ психологической, философской, педагогической литературы.

Результаты исследования и их обсуждение. Учитывая большой поток информации, человек должен уметь рационально мыслить, обозначать важный материал, осмысливать его самостоятельно и критично. Проанализируем соотношение критического мышления и эмоций, чувств как вида психических процессов.

Впервые идеи о важности развития критического мышления высказал психолог Д. Халперн в своем труде «Психология критического мышления». По мнению ученого, критическое мышление — использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Следует отметить, что слово «критический» подразумевает оценочный компонент, который зачастую ошибочно воспринимают как отрицательный. Критическое мышление также называют направленным, так как оно всегда имеет некую цель. Д. Халперн говорит, что только применение на практике полученных навыков может свидетельствовать о наличии у человека развитого критического мышления. Д. Халперн подчеркивает, что критическое мышление не равно мышлению холодному и лишено эмоциональности. Эмоциональность, творческое воображение являются важными составляющими критического мышления [6]. Таким образом, критическое мышление и эмоции не оппозиционны друг другу, при критическом восприятии информации человек обращается к эмоциям в том числе для выработки своего обоснованного отношения к изучаемым данным.

Подобный подход мы также можем встретить в книге «По ту сторону эмоций и чувств: руководство по критическому мышлению» Винсента Райана Руджеро. Он обращает внимание на то, что долгое время чувственная составляющая личности и мышление считались взаимоисключающими понятиями. Эта позиция признана ошибочной, так как, несмотря на то, что мышление является менее спонтанным, чем чувства, они, так или иначе, могут служить толчком для умозаключений [7].

Приведем позиции ученых относительно факторов развития (активации) критического мышления.

Г. Фоллмер полагает, что источником критического мышления выступают неоправданные ожидания, догадки, пробные решения. Выдвигаемые предположения подвергаются критике, тем самым образуя возможность успешного завершения деятельности. Критика позволяет вскрыть суть проблемы, найти наиболее приемлемые решения на основе взвешенности и аргументации различных позиций [8].

По мнению С. К. Скурыгиной, в своих исследованиях М. Липман под критическим мышлением понимает процесс самостоятельного и ответственного принятия решений на основании критериев и контекста с использованием самокоррекции [9]. Значит, важна установка на критичность в восприятии реальности.

В своем труде «Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире» Р. У. Поль приводит следующее определение критического мышления: дисциплинированное, самонаправленное мышление, которое иллюстрирует усовершенствования мысли, соответствующие специфическому способу или области мысли. При этом принципами качественного мышления являются: ясность, точность, конкретность, тщательность, релевантность, согласованность, логичность, глубина, честность, адекватность [10]. Значит, в систему представлений о культуре мышления человека должна быть включена критичность мышления.

Немаловажным является рассмотреть позицию ученого Д. Клустера, который выделяет пять критериев, позволяющих дифференцировать критическое мышление с иными типами мышления: самостоятельность; информация является отправным источником, знание побуждает человека мыслить критически; начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно разрешить; ориентация на убедительность аргументации; социальная направленность мышления [11]. Значит, важно формировать у человека приверженность к истинной информации, поиску достоверных фактов, что вызовет у него потребность научиться мыслить критически.

С точки зрения Н. А. Якуниной, исследователь И. П. Волков, как и Д. Халперн, видел в критическом мышлении проявление творчества. Через обучение творчеству у ребенка развивается дальнейшая самореализация его как личности. Можно сказать, что творческая деятельность является важным компонентом критического мышления [12].

Выделяют следующие подходы к пониманию критического мышления. Первый подход — дидактический (И. Н. Грифцова и Г. В. Сорина). Е. Е. Ивунина, анализируя данный подход, подчеркивает, что критическое мышление основано на использовании логических средств анализа для дальнейшего применения в гуманитарных, социально-политических и естественнонаучных сферах; учёте субъективного фактора при проведении анализа, внимании к анализу различных видов ошибок в процессе рассуждения [13].

Следующий подход носит название «комплексный» (А. Н. Шуман). Критическое мышление понимается как «комплекс таких аргументативно-логических методов, которые не самостоятельны, — будучи простыми схемами, они требуют конкретного наполнения в зависимости от поставленной... задачи. Схемы участвуют в регулировании устной и письменной аргументации. Большое значение при этом имеет содержание, и за это отвечает уже творческое мышление» [11, с. 172]. Автор делает акцент на взаимосвязи креативного и критического мышления. Человек создает новое с учетом критики уже имеющегося у него запаса знаний. Критическое мышление служит своего рода базой, основой для формирования новых идей.

Третий подход носит название «структурный» (В. Н. Брюшинкин). С точки зрения В. Н. Брюшинкина, критическое мышление — последовательность умственных действий, нацеленных на проверку высказываний или систем высказываний на предмет релевантности принимаемым фактам, нормам или ценностям [11]. Критическое мышление включает установку на поиск новой информации, норм и ценностей, которые могут быть положены в основу оценки ложности/правдивости информации.

Исходя из рассмотренных выше подходов, главным направлением в работах, посвященных критическому мышлению, является нахождение более полного понимания и описания

критического мышления, его взаимосвязи с другими видами мышления и отличий от них, а также эффективных методов его формирования и развития.

Приведем точки зрения относительно признаков критического мышления. По мнению Р. В. Козьякова, в своих трудах Т. Ноэль-Цигульская предлагает отличный от других взгляд на понимание критического мышления. Она указывает на характеристики, которыми не должно обладать критическое мышление: разоблачение ошибок и сомнение в каждой поступающей информации, тем самым показывая, что необходимо генерировать новые идеи, быть продуктивным [14].

Исследователь А. А. Логинова в ходе анализа работ по проблеме критического мышления обращает внимание на точку зрения И. О. Загашева, который рассматривает критическое мышление как систему мыслительных стратегий и коммуникативных качеств, делающих взаимодействие с информационной реальностью эффективным. Критическое мышление в таком случае выступает как разумное, направленное, рефлексивное мышление, включающее поиск стратегий рационального решения проблем, анализ и синтез, оценку чужой и собственной информации, выявление полезных аспектов [15].

Идентификационными признаками, позволяющими констатировать факт проявления человеком критического мышления, по мнению Е. Полат, являются: аналитичность (отбор, сравнение, соотнесение фактов и явлений), ассоциативность (установление ассоциаций с ранее полученной информацией), логичность (умение строить доказательную базу), последовательность, системность (умение рассматривать объект, проблему в целостности их связей и характеристик) [15].

М. Боришевский включает в состав критического мышления наличие объективных оценок, взглядов на различные жизненные явления, события, самого человека, смысл его жизни; умение противостоять экспансивному навязыванию извне готовых эталонов, ориентаций [16].

Н. Юлина сравнивает критическое и творческое мышление и делает вывод том, что оба вида мышления работают в тесном единстве. С критическим мышлением связано понятие рациональности как организационного принципа, который относится к оптимальному сочетанию целей и средств.

В своих исследованиях Л. В. Астахова и Т. В. Харлампьева рассматривали критическое мышление в качестве средства обеспечения информационно-психологической безопасности личности. Критическое мышление — специфический вид мыслительной деятельности, результатом которого является выявление негативных информационных воздействий в текстах посредством логики, рефлексии, диалога, интерпретации, опоры на знания классификаций информационных воздействий, приводящий в действие защитные установки личности. Защитная функция критического мышления состоит в обеспечении условий для обогащения и обновления информационного фонда субъекта с помощью аналитического отношения к информационным воздействиям, рефлексивного отношения к концептуальной основе информации, осознанному выбору информации [17].

Заключение. Критическое мышление рассматривается как мышление самостоятельное, логическое, творческое. Отличительными признаками такого типа мышления являются индивидуальность и социальность. Критическое мышление в работах отечественных ученых трактуется как составляющая интеллектуальной деятельности человека, которая направлена на понимание и осмысление полученной информации. Особую роль в процессе развития критического мышления выполняет практическая деятельность человека. В свою очередь, в трудах зарубежных ученых критическое мышление рассматривается как свободное мышление, главным условием которого является самостоятельность (не только обработка большого количества информации, но и умение выделять необходимый аспект). Критическое мышление рассматривается в соотношении с эмоциями и чувствами, также имеются исследования по проблемам активации критического мышления в ситуациях, требующих принятия решений.

Список цитируемых источников

1. Кукушкина, Ю. А. Критическое мышление как фактор профессиональной компетентности: на примере программистов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ю. А. Кукушкина ; Рос. акад. наук, Ин-т рос. истории. — М., 2008. — 21 с.
2. Коньков, С. В. Взаимосвязь критического мышления и медиакомпетентности / С. В. Коньков // Экономика и бизнес: теория и практика. — 2019. — № 1. — С. 126—128.
3. Фарафонова, Н. Н. Развитие критического мышления у дошкольников / Н. Н. Фарафонова // Пед. наука и практика. — 2019. — № 4. — С. 114—117.
4. Ходикова, Н. А. Критическое мышление и информационная грамотность / Н. А. Ходикова // Культура и безопасность. — 2021. — № 3. — С. 11—15.
5. Курманбаева, А. У. Эмоциональный интеллект и критическое мышление / А. У. Курманбаева // Пед. наука и практика. — 2023. — № 1. — С. 107—111.
6. Халперн, Д. Психология критического мышления : пер. с англ. / Д. Халперн. — М. : Питер, 2000. — 512 с.
7. Ruggiero, V. R. Beyond Feelings: A Guideto Critical Thinking / V. R. Ruggiero. — New York : AlfredPublishingCo., Inc., 1975. — 191 с.
8. Дубина, Е. О. Формирование навыков критического мышления в рамках школьного образовательного процесса / Е. О. Дубина // Лингвокультурология. — 2018. — № 12. — С. 85—92.
9. Скурыгина, С. К. Взгляды зарубежных ученых на сущность критического мышления / С. К. Скурыгина // Молодой ученый. — 2016. — № 7. — С. 708—710.
10. Поль, Р. У. Критическое мышление: что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире : пер. с англ. / Р. У. Поль. — СА : Centerfor Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State Univ., 1990. — 575 с.
11. Ивунина, Е. Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление» / Е. Е. Ивунина // Молодой ученый. — 2009. — № 11. — С. 170—174.
12. Якунина, Н. А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия / Н. А. Якунина // Гаудеамус. — 2019. — № 4 (42). — С. 21—26.
13. Грифцова, И. Н. Идеи критического мышления сквозь призму историко-философской мысли / И. Н. Грифцова, Г. В. Сорина // Демократия в России и Европе: философское измерение : материалы Междунар. конф. «Философские проблемы демократического общества» / под. ред. В. Н. Брюшинина. — Калининград : Изд-во КГУ, 2003. — 232 с.
14. Козьяков, Р. В. Концепции креативного мышления и основные подходы к его изучению / Р. В. Козьяков // Современ. заруб. психология. — 2022. — Т. 11, № 4. — С. 117—126.
15. Логинова, А. А. Условия формирования критического мышления у учащейся молодежи в отношении информации деструктивной направленности / А. А. Логинова, М. В. Данилова // Перспективы науки и образования. — 2018. — № 4. — С. 10—14.
16. Скоморовская, Н. Б. Развитие критического мышления учащихся / Н. Б. Скоморовская // Акт. Проблемы гуманитар. и естеств. наук. — 2013. — № 12-2. — С. 283—289.
17. Астахова, Л. В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности : монография / Л. В. Астахова, Т. В. Харлампьева ; под науч. ред. Л. В. Астаховой. — М. : РАН, 2009. — 136 с.

Поступила в редакцию 04.03.2024.

М. М. МелиховаГосударственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», ул. Московская, 15,
220007 Минск, melihovamaria3@gmail.com**ФАКТОРЫ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

В статье актуализирована проблема классификационной характеристики факторов делинквентного (противоправного) поведения несовершеннолетних. Раскрыты позиции ученых по данному вопросу, отражено состояние изученности проблемы исследования в психологии, в том числе в белорусской психологической науке. Представлен авторский психодиагностический инструментарий — анкета «Выявление психолого-педагогических факторов делинквентного поведения молодежи», включающая четыре блока вопросов: «Индивидуальные характеристики», «Взаимоотношения в семье», «Взаимодействие в школе», «Криминальная заражённость». Описаны результаты эмпирического исследования несовершеннолетних воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений с помощью указанной анкеты. Сформулированы выводы о внешних и внутренних (субъективных) факторах делинквентного поведения несовершеннолетних воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений. Проведена оценка криминальной заряженности несовершеннолетних, склонных к делинквентному поведению, с выделением в ее структуре преобладающих компонентов (опыт участия в группе асоциальной направленности, наличие прозвища в асоциальной компании).

Ключевые слова: делинквент; делинквентное поведение; несовершеннолетние; правонарушения; факторы делинквентного поведения.

Библиогр.: 4 назв.

M. M. MelihovaState Educational Institution “Republican Institute of Higher Education”, 15 Moskovskaya Str.,
220007 Minsk, the Republic of Belarus, melihovamaria3@gmail.com**FACTORS OF DELINQUENT BEHAVIOR IN MINOR PUPILS
OF SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article updates the problem of classification characteristics of factors of delinquent (illegal) behavior of juveniles. The positions of scientists on this issue are revealed and the state of knowledge of the research problem in psychology is reflected, incl. in Belarusian psychological science. The author's psychodiagnostic tools are presented - the questionnaire “Identification of psychological and pedagogical factors of delinquent behavior of youth”, including four blocks of questions “Individual characteristics”, “Relationships in the family”, “Interaction at school”, “Criminal infestation”. The results of an empirical study of juveniles in special educational institutions using the specified questionnaire are described. Conclusions are formulated about the external and internal (subjective) factors of delinquent behavior of juveniles in special educational institutions. An assessment was made of the criminal charge of juveniles prone to delinquent behavior, highlighting the predominant components in its structure (experience of participating in an antisocial group, having a nickname in an antisocial company).

Key words: delinquent; delinquent behavior; juveniles; offenses; factors of delinquent behavior.

Ref.: 4 titles.

Введение. Делинквентное поведение — это поведение, отклоняющееся от установленных в обществе законов, угрожающее его благополучию или социальному порядку [1, л. 20]. Это поведение, которое выражается в отступлении от общепринятых норм: как незначительные нарушения правовых норм (административные правонарушения), так и преступления. Исследование факторов делинквентного (противоправного) поведения позволяет определить содержание психологической коррекции поведения несовершеннолетних делинквентов, необходимой для их обучения эффективным поведенческим стратегиям (эффективно общаться, мыслить, действовать в трудных жизненных ситуациях).

Существуют различные точки зрения о факторах противоправного поведения. Х. М. Чарыхов выделял общественные (город и деревня, алкоголь, экономическое и социальное положение), индивидуальные (происхождение и воспитание, образование, возраст, пол, семейное положение, физические и психические свойства преступника) и физические факторы (холод и жара, географическая среда) преступности [2]. М. Н. Гернет в первой половине XX века выделил и исследовал следующие факторы противоправного поведения: антропологические (пол, возраст), социальные (семейная обстановка, организация труда, образование и воспитание) и физические (влияние природы) [2]. В настоящее время ученые выделяют следующие факторы делинквентного поведения: макросоциальные и микросоциальные, индивидуальные, генетические, социально-педагогические, личностные, психофизиологические. Следует отметить, что является распространенным выделение внешнего (среды) и внутреннего (личность) факторов преступного поведения.

В нашем исследовании мы придерживаемся следующей классификации психологических факторов делинквентного поведения лиц, достигших совершеннолетия, и несовершеннолетней молодежи: внешние (объективные) условия — среда, выражающаяся в совокупности социально-психологических и психолого-педагогических условий; субъективные причины — факторы, относящиеся непосредственно к личности правонарушителя. Объективные условия делинквентного поведения формирует общество, в котором живет молодежь. К ним можно отнести: особенности протекания взаимоотношений несовершеннолетнего (наличие в семье деструктивных стилей воспитания, состав и взаимоотношения в семье; вовлечение в асоциальную группу и наличие психологических травм; незнание юридических последствий противоправного поведения в семье); особенности досуга (посещаемые сайты в Интернете, как и с кем проводит свободное время, наличие хобби); степень правовой неграмотности; степень криминальной направленности личности.

Следовательно, при диагностике личности несовершеннолетнего правонарушителя следует обратить внимание на комплекс внешних условий и особенностей личности несовершеннолетнего. К противоправному поведению может привести как один из вышеперечисленных факторов, так и их совокупность.

Методология и методы исследования. Приведем методологические основания исследования:

1. Когнитивно-поведенческий подход, согласно которому делинквентное поведение молодежи — это социальная форма поведения, результат научения в социальной среде (в семье, учреждениях образования, среде сверстников и иных лиц). Основной принцип приобретения новых форм делинквентного поведения — научение через наблюдение, согласно которому поведение личности представляет собой результат наблюдения за поведением своих родителей. Согласно принципу подкрепления, вероятность воспроизведения моделей увеличивается, если поведение модели связано с положительным результатом. Инструментальные виды делинквентного поведения обладают подкрепляющими свойствами.

2. Теоретические и экспериментальные работы исследователей в области юридической психологии (М. Ю. Кашинский, В. С. Красиков, А. Н. Пастушеня, В. Б. Шабанов) и криминологии (Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов), согласно которым особенности делинквентного поведения связываются с рядом внешних (объективных) условий и внутренних (субъективных) причин. Так, В. Б. Шабанов и В. С. Красиков указывают на то, что условия противоправного поведения — это конкретная обстановка, в которой находится индивид, которая может спровоцировать его на совершение правонарушений. Причины и условия противоправного поведения образуют своеобразный механизм. В то же время условия запускают механизм преступления, дают возможность (иногда заставляют) человеку совершить правонарушение [3]. А. Н. Пастушеня внешними условиям противоправного поведения называет условия жизнедеятельности и обстоятельства ситуации, с которыми сталкивается правонарушитель. Внутренние причины делинквентного поведения обычно формируются и проявляются под влиянием внешних — социальных условий жизнедеятельности людей

и связанных с ними социальных влияний, которые в различной степени формируют криминальную направленность личности, мотивационную сферу и поведение [4].

Использованы методы теоретического (анализ, синтез, обобщение и систематизация) и эмпирического (анкетирование — авторская анкета «Выявление психолого-педагогических факторов делинквентного поведения молодежи») исследований.

Результаты исследования и их обсуждение. Выборку исследования составили 128 человек. Возраст респондентов: 11—13 лет — 25 %, 14—15 лет — 37 %, 16—17 лет — 38 %.

Разработанная нами анкета была составлена на основе анализа эмпирических исследований ученых в области психологии (О. В. Белановская, Н. А. Дубинко, Е. В. Змановская, И. С. Кон, А. Н. Пастушеня, Н. К. Плавник, Н. М. Плескачева), права (Ю. М. Антонян, И. Р. Веренчиков, В. С. Красиков, В. Б. Шабанов, Г. Г. Шиханцов), медицины (А. Ю. Егоров, М. Ю. Кашинский, В. Д. Менделевич). Анкета включает в себя четыре блока: индивидуальные характеристики; взаимоотношения в семье; взаимодействие в школе; криминальная заражённость. Блок «индивидуальные характеристики» включает вопросы, относящиеся к полу, возрасту, населенному пункту, из которого приехали несовершеннолетние делинквенты. Блок «взаимоотношения в семье» состоит из вопросов, характеризующих отношения с родителями (с кем жил и воспитывался, наличие конфликтов с иными близкими родственниками, проявление девиантного поведения родителей, общая обстановка дома). Блок «взаимодействие в школе» раскрывает особенности протекания взаимоотношений с педагогами и сверстниками, прогулы уроков, успеваемость, педагогическую запущенность. Невозможность усвоить учебный материал, притеснения и агрессия сверстников приводят к эффекту психического заражения, что влечет противоправные действия и может вызвать у несовершеннолетних протест посредством агрессивных действий и приобретения авторитета за счет нарушения дисциплины, поиска таких же отвергнутых учеников для самоутверждения и самореализации. Блок «криминальная заражённость» направлен на исследование знаний несовершеннолетних и молодежи об атрибутах преступного мира.

Рассмотрим результаты анкетирования по блоку «индивидуальные характеристики».

На вопрос «Сколько правонарушений Вы совершили?» испытуемые отвечают: 1 раз — 47,0 %, 2 раза — 10,0 %, 3 раза — 1,6 %, более 3 раз — 8,6 %, много — 32,8 %. Таким образом, данную выборку составляют в основном лица, систематически совершавшие противоправные деяния в прошлом (более 50,0 %).

Ответы на вопрос «Что подтолкнуло Вас к совершению правонарушения?» показали следующие результаты: повлияла компания друзей (38,0 %), стремление к гедонистическому риску (6,0 %), скука (10,0 %), случайность (11,0 %), материальный фактор (10,0 %), месть (5,0 %), самоутверждение (4,0 %). Четвертая часть молодежи отвечает, что причинами послужили взаимодействие с асоциальной компанией, желание поучаствовать и помочь друзьям, а также подчеркивают вынужденный характер совершенных противоправных действий (заставили, обманули или подставили). Попадание в компанию характеризуется принятием установок и правил группы. Соответственно, группа отрицательной направленности формирует противоправные наклонности у молодежи.

Более 60,0 % испытуемых употребляли алкоголь систематически (каждый день — 8,0 %, через день — 15,5 %, несколько раз в месяц — 21,5 %), часто (периодически) — 12,0 %. Остальные не склонны к употреблению алкоголя (редко, пару раз в жизни — 20,0 % и не употребляли — 23,0 %).

На употребление алкоголя обычно влияет девиантное поведение родителей, компании друзей, реклама в Интернете. В то же время эмоциональная и физическая устойчивость молодежи к алкоголю зависит как от психоэмоциональных особенностей личности, так и от воспитания в семье. Если в семье родители систематически употребляют алкоголь, то данное явление может восприняться несовершеннолетними как атрибут взрослой жизни.

На вопрос «Сколько времени Вы проводили в Интернете до того, как попали в специальное учебно-воспитательное учреждение?» показали, что проводили время в сети Интернет

целый день — 46,0 % респондентов, много времени — 3,0 %, 5—8 часов — 12,0 %, 3—5 часов — 13,0 %, 2—3 часа — 4,0 %, 1—2 часа — 7,0 %, каждый день — 6,0 %, немного времени — 3,0 %. Большую часть времени проводили за играми в Интернете только 32,0 % респондентов. Таким образом, около 60,0 % несовершеннолетних проводили свыше 5 часов в день в сети Интернет, а играли свыше 5 часов в день около 25,0—30,0 % несовершеннолетних. Можно говорить о зависимости от онлайн-игр несовершеннолетних с делинквентным поведением как об одном из факторов криминальных форм направленности личности в совокупности с иными факторами.

Рассмотрим результаты анкетирования по блоку «взаимоотношения в семье».

На вопрос «Кем Вы воспитывались в большей степени?» были даны следующие ответы: всей семьей — 33,6 % респондентов, в основном матерью — 32,8 %, бабушкой и дедушкой — 10,2 %, отцом либо отчимом — 4,7 %, мамой и бабушкой — 4,7 %. Считают, что их никто не воспитывал, 11,7 % респондентов. Это может говорить о том, что лишь чуть более четвертой части несовершеннолетних утверждают, что в их воспитании участвовали оба родителя или вся семья. Условия жизни таких несовершеннолетних характеризовались отсутствием воспитательного воздействия со стороны обоих родителей.

Рассмотрим результаты анкетирования по блоку «взаимодействие в школе». Пропустили уроки (уходили с уроков, вообще не ходили в школу, срывали уроки, не ходили вообще в школу) 78,0 % респондентов. Ссорились с учителями (конфликтовали, проявляли неуважительное отношение, выражались нецензурной бранью) 78,9 % респондентов. Отмечают, что их взаимоотношения в школе были отрицательными, часто встречались оскорбления, угрозы, 40,9 % респондентов. Описывают взаимоотношения как нейтральные и положительные 59,1 % респондентов. Для несовершеннолетних важную роль играет общение со сверстниками и другими взрослыми людьми. В процессе вхождения в разные социальные группы они стремятся найти свою компанию, группу, занять свое место среди сверстников. Деструктивные отношения со сверстниками могут приводить к отчуждению от общества и попаданию в группу асоциальной направленности.

Рассмотрим результаты анкетирования по блоку «криминальная зараженность». В научной литературе криминальная зараженность определяется как личностная особенность, представляющая собой степень вовлеченности несовершеннолетнего в криминальную (тюремную) субкультуру и выражающаяся в сформированной системе знаний об элементах криминальной (тюремной) субкультуры, принятии и разделении криминальных (тюремных) норм, традиций и ценностей, а также следовании им в своем поведении и транслировании их в межличностном взаимодействии. Структура криминальной зараженности несовершеннолетних, содержащихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, включает: 1) знание криминального фольклора (жаргон — 58,0 % испытуемых, тюремные песни — 38,3 %), который стимулирует противоправную деятельность; 2) наличие татуировок, в особенности пропагандирующих противоправный образ жизни (например, купола, кресты) — 33,6 %; 3) наличие объекта подражания — 22,0 %; 4) опыт участия в группе отрицательной направленности — 72,0 %; 5) наличие прозвища — 66,4 %.

Заключение. В результате психологической диагностики можно выявить внешние условия и внутренние причины, которые способствовали формированию противоправной направленности личности несовершеннолетних: наличие семейных проблем, выражающихся в девиантном поведении родных, отсутствии внимания, заботы; влияние на психику молодежи лица с криминальной направленностью или антисоциальной группы; отсутствие интересного досуга (хобби); зависимость от алкоголя; игровая зависимость.

Список цитируемых источников

1. Костина, Л. Н. Психологическое обеспечение расследования групповых преступлений несовершеннолетних : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.06 / Л. Н. Костина. — М., 2010. — 541 л.

2. *Мелихова, М. М.* Эволюция причин и условий делинквентного поведения молодежи / М. М. Мелихова // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. : сб. науч. ст. — Вып. 23, ч. 3 : Психологические науки. — Минск : РИВШ, 2023. — С. 206—213.

3. *Шабанов, В. Б.* Основные условия и причины противоправного поведения несовершеннолетних: криминологический и психологический аспекты / В. Б. Шабанов, М. Ю. Кашинский // Вестн. Акад. МВД Респ. Беларусь. — 2013. — № 2. — С. 85—88.

4. *Пастушеня, А. Н.* Криминальная психология [Электронный ресурс] / А. Н. Пастушеня. — Режим доступа: <http://yurpsy.com/files/ucheb/past/past.htm> . — Дата доступа: 12.03.2024.

Поступила в редакцию 21.03.2024.

А. А. Смык

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»,
ул. Советская, 102, 246019 Гомель, Республика Беларусь, +375 (44) 749 96 72, horchykau@mail.ru

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЧАСТНОЙ ПРАКТИКОЙ

В статье рассматривается проблема профессионального самосознания частных психологов. Описаны выявленные по результатам проведенного эмпирического исследования факторы, характеризующие профессиональное самосознание частных психологов на различных этапах профессионального становления: у частных психологов в возрасте 23—26 лет такими факторами являются профессиональная удовлетворенность, профессиональная вовлеченность, профессиональная эмоциональность; у частных психологов в возрасте 27—49 лет — профессиональная амбивалентность, профессиональный эгоизм, профессиональная насыщенность, профессиональная позитивность; у частных психологов в возрасте 50—64 лет — профессиональное благополучие, профессиональный баланс, профессиональный дисбаланс. Формулируется вывод о том, что профессиональное самосознание у частных психологов может быть определено различными факторами, которые меняются в зависимости от возраста и профессионального опыта.

Ключевые слова: профессиональное самосознание; психологи; частная практика; профессиональная деятельность; самореализация; структура профессионального самосознания.

Табл. 3. Библиогр.: 14 назв.

A. A. Smyk

Educational Institution “Francysk Skaryna Gomel State University”,
246019 Gomel, 102 Sovetskaya Str., the Republic of Belarus, +375 (44) 749 96 72, horchykau@mail.ru

THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS IN THE SYSTEM OF PERSONAL SELF-REALIZATION OF PRIVATE PSYCHOLOGICAL

The article examines the problem of professional self-awareness of private psychologists. The factors identified from the results of the empirical study that characterize the professional self-awareness of private psychologists at various stages of professional development are described: for private psychologists aged 23—26 years, such factors are professional satisfaction, professional involvement, professional emotionality; among private psychologists aged 27—49 years — professional ambivalence, professional egoism, professional saturation, professional positivity; for private psychologists aged 50—64 years — professional well-being, professional balance, professional imbalance. The conclusion is formulated that professional self-awareness among private psychologists can be determined by various factors that vary depending on age and professional experience.

Key words: professional self-awareness; psychologists; private practice; professional activity; self-realization; structure of professional identity.

Table 3. Ref.: 14 titles.

Введение. Современные социально-экономические изменения, происходящие в обществе, повышают необходимость внедрения психологии в различные сферы жизни. В результате этого процесса существенно повышается спрос на квалифицированных психологов. В связи с этим актуальной становится задача исследования личности психолога, способствующего успешной самореализации в профессии.

Профессиональное самосознание (далее — ПС) с позиции зарубежных авторов представляет собой самосознание личности, выступающей активным субъектом, реализующим себя через профессиональную деятельность, через средства реализации себя и своего достоинства. Для ПС родовым является понятие самосознания личности, поэтому, как правило, исследователи при изучении ПС опираются на изученные особенности, свойства, структуру и функции самосознания личности и ищут особую специфику его содержания и проявления у представителей тех или иных профессий [1].

Авторы Ф. Романелли, Дж. Кейн и К. М. Смит указывают на огромное участие эмоционального интеллекта в развитии ПС [2; 3]. М. Е. Кондрат рассматривает три подхода к ПС: простая осознанная осведомлённость, или осознание всего, что переживается личностью; отражающее самосознание (осознание «я», которое что-то испытывает); рефлексивное самосознание (осознание «я» того, как его/ее осознание формируется в непосредственном опыте) [4, р. 451].

В отечественной психологической науке проблема ПС широко представлена в трудах А. Л. Деркач, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, О. В. Москаленко, Б. Г. Парыгина. В наиболее широком смысле сущность ПС исследуется в работах А. К. Марковой. Она рассматривает ПС как комплекс структурных компонентов, которые включают в себя: осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств; осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с неким вымышленным или конкретным коллегой; учет оценки себя как профессионала со стороны коллег; оценка своих отдельных сторон — понимание себя, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. Профессиональное самосознание опирается на профессиональную самооценку [5].

Рассматривая развитие ПС, следует отметить взгляды Л. Б. Шнейдер. Автор подчеркивает, что развитие ПС происходит на основе соотнесения образа профессии с «я-концепцией», в результате чего начинают продуцироваться личностно значимые образы профессиональной составляющей «я-концепции», а эталоном, меркой развития ПС является «прототип» как персонифицированный образ профессии [6]. При этом Л. М. Митина, исследуя факторы профессионального развития, пришла к выводу, что именно внутренняя среда личности является фактором профессионального развития [7].

Автор С. В. Кошелева приходит к выводу, что ПС — это осознание и целостная оценка специалистом себя, процесса и результата своей профессиональной деятельности [8]. Выделяет следующие компоненты ПС: представление о себе, представление о содержании, представление об условиях деятельности, представление о целях и средствах деятельности [9].

Специфика профессиональной деятельности психолога позволяет предполагать, что для развития профессионализма особое значение имеет именно личностное развитие. Связующим звеном между личностью и деятельностью выступает ПС, которое позволяет в процессе своего формирования достигать оптимального результата как в личностном росте, так и в профессиональной деятельности [10]. Уровень профессионализма психолога зависит от множества факторов: наличие и выраженность профессионально важных качеств, способность к самообразованию и саморазвитию, степень сформированности профессиональной рефлексии, качество методического обеспечения профессиональной деятельности [11]. Для осуществления психологической практики с высокой степенью профессионализма психолог должен иметь развитые деятельностные способности в целях согласования своего внутреннего мира и противоречий окружающей действительности [12].

Вместе с тем имеет место недостаточная разработанность проблемы ПС психологов, занимающихся частной практикой, что обуславливает необходимость ее эмпирического изучения.

Материалы и методы исследования. Цель эмпирического исследования — изучение структуры ПС психологов, занимающихся частной практикой. Эмпирическое исследование проводилось в три этапа:

1) изучение ПС психологов. Были использованы следующие методики: методика диагностики переживаний в профессиональной деятельности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин), «Опросник диагностики профессионального самоотношения личности» (К. В. Карпинский, А. М. Кольшко);

2) исследование самореализации психологов. Были использованы методики: «Тип и уровень профессиональной самореализации» (Е. А. Гаврилова), «Ретроспективная профессиональная автобиография» (С. А. Иванов);

3) выявление структуры ПС с помощью факторного анализа. Для статистической обработки полученных данных были использованы программы IBM SPSS Statistics 23.0, а также редактор MS Excel.

Выборку составили 86 человек: на стадии профессиональной адаптации (23—27 лет) — 16 респондентов, на стадии развития профессионала (27—49 лет) — 58 респондентов, на стадии реализации профессионала (50—64 года) — 12 респондентов. Формирование выборки исследования происходило на основе классификации профессионального становления, предложенной Е. А. Климовым [13]. Неравномерность деления респондентов по возрастам связана с тем, что на стадии профессиональной адаптации молодые специалисты, как правило, отрабатывают два года в учреждениях образования, а лишь затем «уходят» в частную практику. Стадия реализации профессионала связана с выходом частного психолога на пенсию, что также может обуславливать снижение числа респондентов в выборке. Следовательно, наибольшее число респондентов приходится на стадию развития профессионала.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате факторного анализа показателей ПС частных психологов было выделено три фактора, на них пришлось 107,0 % дисперсии результатов: на первый фактор «Профессиональная удовлетворенность» пришлось 71,5 % дисперсии, на второй — «Профессиональная вовлеченность» — 21,5 %, на третий — «Профессиональная эмоциональность» — 13,8 % дисперсии (таблица 1).

Фактор «Профессиональная удовлетворенность». Для частных психологов характерна удовлетворённость профессиональной деятельностью, которая выражается в самоотношении к себе как к ответственному и добросовестному специалисту, в осознанном применении своих индивидуальных качеств для достижения высоких профессиональных результатов, в стремлении к профессиональному росту. Несмотря на склонность к самобичеванию в ситуации профессионального неуспеха, которое окрашено негативной эмоционально-оценочной модальностью, а также переживанию чувства профессиональной не востребоваемости, частные психологи в целом удовлетворены результатами своего профессионального становления.

Т а б л и ц а 1. — Результаты факторного анализа для выборки психологов в возрасте 23—26 лет

Показатель профессионального самосознания психологов	Профессиональная удовлетворенность	Профессиональная вовлеченность	Профессиональная эмоциональность
Феноменологический компонент		0,639	
Удовольствие			0,725
Смысл		0,808	
Самоуверенность в профессии	0,878		
Самопривязанность в профессии	0,864		
Профессиональное самоуважение	0,901		
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	0,720		
Самообвинение в профессии	0,722		
Самоуничужение в профессии	0,814		
Саморуководство в профессии	0,656		
Самозффективность в профессии	0,625		
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	0,972		
Осознанность профессиональной карьеры		0,704	
Насыщенность критическими событиями			0,674
Насыщенность поступками			0,536
Суммарная дисперсия	7,152	2,151	1,399

Фактор «Профессиональная вовлеченность». Психологи включены в смысловые контексты профессиональной деятельности, в процесс построения профессиональной карьеры. Для них значимым является не процесс осуществления профессиональной деятельности, а его результативность. В ходе реализации профессиональной деятельности переживают позитивный эмоциональный баланс. Кроме этого они не уверены в себе как в профессионале, вследствие чего могут недооценивать собственные профессиональные умения и навыки и переоценивать их у своих коллег. В то же время могут добиваться высоких профессиональных результатов.

Фактор «Профессиональная эмоциональность». У психологов профессиональная самореализация имеет позитивную эмоциональную окраску. Это может быть связано с проявлением активности как субъектов профессиональной деятельности, пониманием значимости событий профессиональной карьеры для их собственной жизни. Основным период профессионального становления — период обучения в учреждении высшего образования. Они видят значимость жизненных событий, оказавших влияние на формирование их профессиональных представлений в таких ситуациях, как централизованное тестирование, участие в научных конференциях, защита диплома, дополнительное обучение, проведение первой консультации. Частные психологи вовлечены в процесс профессиональной самореализации. Это проявляется в активности при наработке клиентской базы для проведения психологических консультаций.

Рассмотрим результаты факторного анализа показателей ПС психологов в возрасте 27—49 лет (таблица 2).

Т а б л и ц а 2. — Результаты факторного анализа для выборки психологов в возрасте 27—49 лет

Показатель профессионального самосознания психологов	Профессиональная амбивалентность	Профессиональный эгоизм	Профессиональная насыщенность	Профессиональная позитивность
Ресурсный	0,597			
Феноменологический	0,650			
Удовольствие	0,615			
Смысл	0,662			
Усилие				0,508
Пустота		0,722		
Самоуверенность в профессии		0,664		
Самопривязанность в профессии		0,626		
Профессиональное самоуважение		0,699		
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	0,644			
Самообвинение в профессии	0,793			
Самоуничжение в профессии	0,804			
Саморуководство в профессии				0,609
Самооценка личностного роста в профессии	0,535			
Самоэффективность в профессии	0,622			0,687
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	0,957			
Насыщенность критическими событиями			0,605	
Насыщенность поступками			0,544	
Суммарная дисперсия	6,879	2,711	1,149	1,804

В результате факторного анализа данных было выделено четыре фактора, на которые пришлось 125,4 % дисперсии результатов: «Профессиональная амбивалентность» — 68,8 %, «Профессиональный эгоизм» — 27,1 %, «Профессиональная насыщенность» — 11,5 %, «Профессиональная позитивность» — 18,0 %.

Фактор «Профессиональная амбивалентность». Частные психологи к профессии относятся как к возможности самореализации и средству самосовершенствования, способны осознанно разрешать профессиональные конфликты. Однако им сложно разграничивать профессиональную и личностную «я-концепции», что может способствовать амбивалентности профессионального самоотношения. Это приводит к тому, что в ситуации профессионального неуспеха частные психологи переживают отрицательные эмоциональные состояния в независимости от того, являются ли они виноватыми. И тогда они часто обесценивают свои индивидуальные качества в контексте профессиональной деятельности. Однако в ситуации успеха частные психологи испытывают истинное переживание радости в профессии. В данном случае они умело управляют своей профессиональной деятельностью, что выражается в ее высокой продуктивности и удовлетворенности трудом в целом.

Фактор «Профессиональный эгоизм». Частные психологи в возрасте 27—49 лет убеждены в желательности и привлекательности собственного «я» для лиц из круга профессионального общения. У них обострено чувство профессионального превосходства и достоинства, выражено притязание на профессиональный успех и социальное одобрение. В случае, если они этого не получают, возникает чувство внутренней опустошенности и невостребованности в профессии. Частные психологи склонны к самодовольству и самолюбованию, а иногда — к некритичному восприятию себя как специалиста. Характерна самонадеянность в работе, пониженная мотивация саморазвития, отрицание возможности и необходимости дальнейшего совершенствования профессионального мастерства, нежелание прислушиваться даже к конструктивной критике в свой адрес. Они с относительной легкостью прощают себе допущенные в работе промахи, более того, могут попустительствовать самому себе при выполнении должностных обязанностей. Обладают чувством глубокого уважения к себе, субъективной удовлетворенностью результатами становления и реализации в профессии.

Фактор «Профессиональная насыщенность». Для частных психологов характерно проявление активности и инициативы в профессиональной деятельности. Способны к оценке событий в профессиональной карьере, что влияет на вовлеченность в профессиональную деятельность. Имеют профессиональный опыт, осознают немало событий в жизни, оказавших влияние на их профессиональный путь (личное травмирующее событие (например, смерть близкого человека или развод родителей), поступление в университет, первый профессиональный опыт, прохождение дополнительного обучения, посещение интервизорских групп). Видят личные смыслы в профессиональной самореализации.

Фактор «Профессиональная позитивность». Частные психологи в возрасте 27—49 лет направлены не на процесс труда, а на его результат. Себя воспринимают как надежного, добросовестного и ответственного сотрудника. Самоотношение характеризуется положительной эмоционально-оценочной окраской. Все это приводит к осознанному применению индивидуальных свойств для конструктивного разрешения противоречий и достижения высоких результатов в профессии. Считают себя творцами собственной профессиональной жизни и приписывают себе причины значимых карьерных событий. С оптимизмом смотрят на профессиональную перспективу и зачастую чувствуют не просто пригодность, но и призвание к профессии. Хорошо знают особенности своего характера, умеют прогнозировать и контролировать их влияние на процесс и результат профессионального труда.

Рассмотрим результаты факторного анализа показателей ПС частных психологов в возрасте 50—64 лет (таблица 3).

В результате факторного анализа данных было выделено три фактора, на которые пришлось 134,7 % дисперсии результатов: «Профессиональное благополучие» — 98,6 %, «Профессиональный баланс» — 20,4 %, «Профессиональный дисбаланс» — 15,7 %.

Т а б л и ц а 3. — Результаты факторного анализа для выборки психологов в возрасте 50—64 лет

Показатель профессионального самосознания психологов	Профессиональное благополучие	Профессиональный баланс	Профессиональный дисбаланс
Целевой компонент			0,589
Ресурсный компонент		0,828	
Феноменологический компонент	0,948		
Удовольствие	0,795		
Пустота			0,981
Самоуверенность в профессии	0,679		
Самопривязанность в профессии		0,631	
Профессиональное самоуважение	0,753		
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	0,930		
Самообвинение в профессии	0,657		
Самоуничижение в профессии	0,885		
Саморуководство в профессии	0,841		
Самооценка личностного роста в профессии	0,869		
Самозффективность в профессии	0,936		
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	0,969		
Осознанность профессиональной карьеры	0,601		
Насыщенность поступками		0,580	
Суммарная дисперсия	9,863	2,039	1,57

Фактор «Профессиональное благополучие». Для частных психологов в возрасте 50—64 лет характерен высокий уровень профессиональной самореализации, выражающийся в карьерном успехе, высоком профессионализме, что влияет на максимизацию положительных эмоций и минимизацию отрицательных эмоций в профессии. Частные психологи позитивно относятся к себе как к субъекту труда, удовлетворены результатами профессиональной деятельности, уверены в значимости и исключительности собственных профессиональных знаний, умений и навыков, а собственные личностные свойства оцениваются в качестве внутренних ресурсов профессиональной деятельности. В целом профессиональное самоотношение имеет позитивную окрашенность. Могут и обесценивать некоторые свои индивидуальные качества в контексте профессиональной карьеры, что может вызывать эпизодические отрицательные эмоциональные реакции в работе, а также чувство ненужности, бесполезности и недоверия к себе как специалисту.

Фактор «Профессиональный баланс». Частные психологи в трудных профессиональных ситуациях полагаются на личный профессиональный опыт, ищут опору в собственных личностных качествах. Это помогает им регулировать собственную деятельность и занимать активную позицию в профессиональной самореализации. Они осознают важные события в их жизни, которые повлияли на их карьеру и видят значимость жизненных событий, оказавших влияние на формирование их профессиональных представлений в таких ситуациях, как получение образования, профессиональная переподготовка, профессиональное самосовершенствование, личные события (замужество, рождение ребенка, переезд и др.), посещение интервизорских встреч, смена профессиональной деятельности, создание семьи, получение дополнительных специализаций, а также супервизия.

Фактор «Профессиональный дисбаланс». У частных психологов сформирована ценностно-смысловая концепция профессионального пути, при этом они могут ощущать внутреннюю опустошенность и чувство бессмысленности ввиду личностного кризиса, который проживается в данное время. Стремятся к успешной профессиональной самореализации, однако не всегда доводят начатое до конца. Это может быть связано с личностными возрастными изменениями. Для достижения поставленных целей может не хватать силы воли, усилий и выдержки. Профессиональная самооценка также не соответствует реальности. Соответственно, профессиональная деятельность может не приносить удовлетворения.

Заключение. Профессиональное самосознание — это динамический процесс, заключающийся в самоосознании и самопознании личности, формирующийся под влиянием социальной среды в целях ее самоактуализации и профессионального становления [14]. Так, ПС частных психологов в возрасте от 23 до 26 лет характеризуется такими факторами, как профессиональная удовлетворенность, высокая профессиональная вовлеченность в работу и проявление профессиональной эмоциональности. Для них значимым является не процесс осуществления профессиональной деятельности, а его результативность. Они часто могут недооценивать собственные профессиональные умения и навыки и переоценивать их у своих коллег. Профессиональная самореализация выражается в том, что они не находят личных смыслов в профессии и не удовлетворены процессом ее реализации.

Профессиональное самосознание частных психологов в возрасте от 27 до 49 лет характеризуется такими факторами, как профессиональная амбивалентность, проявление профессионального эгоизма, высокая профессиональная насыщенность и профессиональная позитивность. Они ответственно и осознанно подходят к вопросам профессиональной карьеры. Это выражается в достаточном количестве значимых профессиональных событий, поступков и актов самоактуализации, оказывающих влияние на профессиональное развитие. Характерен мнимый тип профессиональной самореализации. Осознают ценность карьеры в их личностном развитии.

Профессиональное самосознание частных психологов в возрасте от 50 до 64 лет характеризуется такими факторами, как проявление профессионального благополучия, достижение профессионального баланса и возможность появления профессионального дисбаланса. Могут «застрять» на профессиональных неудачах. Стремятся к успешной профессиональной самореализации. Профессиональная деятельность не всегда соответствует профессиональным ожиданиям.

Профессиональное самосознание частных психологов существенно меняется с возрастом и опытом работы. Молодые специалисты в возрасте от 23 до 26 лет склонны к проявлению высокой эмоциональности и вовлеченности в работу, что может способствовать их профессиональному росту. В возрасте от 27 до 49 лет ПС характеризуется более сложными факторами, такими как амбивалентность и эгоизм, но также высокой насыщенностью работы и проявлением позитивности. После 50 лет ПС может измениться в сторону баланса и дисбаланса в зависимости от ситуации.

Список цитируемых источников

1. Эннс, Е. А. Особенности формирования профессионального самосознания в период профессионального обучения / Е. А. Эннс // *Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Международного научного конференции* (г. Челябинск, февраль 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 124—127.
2. Romanelli, F. Emotional intelligence as a predictor of academic and/or professional success / F. Romanelli, J. Cain, K. M. Smith // *Amer. J. of Pharmaceutical Education*. — 2006. — No. 70 (3). — P. 1—22.
3. Asrar-ul-Haq, M. Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan / M. Asrar-ul-Haq, S. Anwa, M. Hassan // *Future Business J.* — No. 3 (2). — 2017. — P. 87—97.
4. Kondrat, M. E. Who Is the "Self" in Self-Aware: Professional Self-Awareness from a Critical Theory Perspective / M. E. Kondrat // *Social Service Rev.* — 1999. — Vol. 73, no. 4. — P. 451—477.
5. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: ИНФРА-М, 2000. — 395 с.
6. Наконечная, Е. В. Специализация как психологический фактор развития профессионального самосознания личности: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Е. В. Наконечная. — Новосибирск: Сибирский гос. тех. ун-т, 2008. — 23 с.

7. Митина, Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л. М. Митина. — М. : Филинта, 2003. — 184 с.
8. Сутович, Е. И. Психолого-педагогические условия формирования профессионального самосознания будущих специалистов / Е. И. Сутович // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности : тр. III Междунар. науч. интернет-конф. — Омск : Полиграф. центр КАН, 2009. — С. 200—218.
9. Кошелева, С. В. Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.11 / С. В. Кошелева. — СПб., 1997. — 53 с.
10. Деркач, А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зызыкин, А. К. Маркова. — М. : РАГС, 2000. — 125 с.
11. Лакеева, М. Ю. Роль методического обеспечения в формировании профессиональной компетентности психолога / М. Ю. Лакеева, О. А. Белобрыкина // Вестн. по педагогике и психологии Юж. Сибири. — 2014. — № 2. — С. 65—73.
12. Кабиров, Ф. З. Развитие профессионализма практического психолога в образовательном процессе ВУЗа / Ф. З. Кабиров // Интеграция образования. — 2003. — № 3. — С. 150—157.
13. Психология труда / авт.-сост. С. Ю. Манухина. — М. : ЕАОИ, 2009. — 320 с.
14. Смык, А. А. Профессиональное самосознание: подходы к сущности понятия / А. А. Смык // 36. навук. прац Акад. паслядыплом. адукацыі / рэдкал.: А. П. Манастырны (гал. рэд.). — Мінск : АПА, 2021. — Вып. 19. — С. 471—485.

Поступила в редакцию 27.11.2024.

УДК 159.9:37.015.3

Н. М. Шишулина

Государственное учреждение образования «Брестский областной институт развития образования»,
ул. Я. Купалы, 20/1, 224020 Брест, Республика Беларусь, +375 (29) 226 69 03, nataklimovets@mail.ru

СУБЪЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ЛИЧНОСТИ ИДЕАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются результаты исследования, посвященного изучению запроса современных учащихся на профессионально важные качества педагога. Свободное описание старшеклассниками личности идеального учителя позволило составить его обобщенный психологический портрет. Посредством факторизации данных сконструирована субъективная модель личности идеального педагога, которая образована четырьмя категориями: положительный морально-нравственный облик, многозадачник, развивающийся авторитет, добрый и справедливый педагог. Сравнительный анализ представлений современных обучающихся и учащихся «доцифровой» эпохи о личности идеального педагога позволил выделить общие качества. К этим качествам, находящимся вне контекста времени, относятся те, что позволяют устанавливать продуктивные межличностные отношения в системе «учитель—ученик». Сравнительный анализ представлений современных обучающихся с научными концепциями профессионально важных качеств личности педагога обнаруживает сходство их содержания.

Ключевые слова: модель личности идеального педагога; учащиеся; цифровизация; профессионально важные качества; педагог; свободное описание.

Табл. 1. Библиогр.: 23 назв.

N. M. Shishulina

State Educational Institution “Brest Regional Institute of Education Development”, 20/1 Kupaly Str., 224020 Brest,
the Republic of Belarus, +375 (29) 226 69 03, nataklimovets@mail.ru

SUBJECTIVE PERSONALITY MODEL OF AN IDEAL TEACHER IN STUDENTS' PERCEPTION

The article discusses the results of the research devoted to studying the demand of modern students for the professionally important qualities of a teacher. The free description by high school students of the personality of an ideal teacher made it possible to draw up a general psychological portrait. Through data factorization, a subjective personality model of an ideal teacher was constructed, which is formed by four categories: “Positive moral character”, “Multitasker”, “Developing authority” and “Kind and fair teacher”. A comparative analysis of the ideas of modern students and students of the “pre-digital” era about the personality of an ideal teacher made it possible to identify common qualities. These qualities, which are outside the context of time, include those that allow you to establish productive interpersonal relationships in the “teacher—student” system. A comparative analysis of the ideas of modern students with scientific concepts of professionally important qualities of a teacher’s personality reveals similarities in their content.

Key words: personality model of an ideal teacher; students; digitalization; professionally important qualities; teacher; free description.

Table 1. Ref.: 23 titles.

Введение. Стремительное развитие информационных и цифровых технологий — это вызов современности, состоящий в кардинальном изменении всех областей деятельности социума, в том числе сферы образования. Среди достоинств цифровизации выделяют: доступность, отсутствие временных ограничений, индивидуализация образования [1, с. 88], изменения традиционных методов и форм, использование технологичных систем управления образованием [1, с. 94—95], возможность контакта с высококвалифицированными людьми со всего мира, повышение вовлеченности учащихся в учебный процесс [1, с. 91—92], скорость получения информации. В цифровизации отмечают и негативные аспекты: утрата человеком свободы, потеря творческого потенциала, отсутствие критического мышления, появление экранной зависимости, утрата коммуникативных навыков и др. [2, с. 9]. Философ В. Г. Буданов отмечает, что «риски расчеловечивания весьма велики уже сегодня, при неконтролируемом погружении

человека в сетевые цифро-миры» [3, с. 51], что снижает интеллектуальную культуру общества в целом и выступает одним из основных недостатков цифровизации в частности.

В последние несколько лет специалистами довольно широко используется термин «цифровое образование». А. Маниковская определяет цифровое образование в широком смысле как «образовательную деятельность, основанную на цифровых технологиях» [4, с. 101]. Иначе говоря, цифровое образование — это не только технологизация процесса, это масштабная трансформация учебных программ, внедрение новых методов и форм работы, развитие цифрового виртуального пространства, появление понятия «виртуальная коммуникация» и, без сомнения, изменение самих участников образовательного процесса и их взаимоотношений. Несмотря на происходящие изменения, педагог продолжает оставаться ключевым субъектом, уровень квалификации и педагогического мастерства которого напрямую определяет качество образования.

Проблема оптимизации взаимоотношений в системе «учитель—ученик» является одной из традиционных проблем педагогической психологии, одним из аспектов которой выступает изучение запроса учащихся на педагога определенного типа. Например, портрет «хорошего» учителя для школьников 30-х годов XX века таков: знание предмета и владение методикой; умение устанавливать хорошие взаимоотношения с учащимися; умение правильно оценивать знания учащихся; умение поддерживать дисциплину; внешний вид, поскольку образ учителя должен был внушать уважение и вызывать доверие у учащихся. Отсюда внешний вид учителя больше классический, консервативный, чем новомодный. Традиционный костюм мужского стиля с белыми блузками под строгими пиджаками был удобен и не противоречил общепринятым нормам, а также демонстрировал строгость и демократичность [5, с. 8—11]. В 40-х годах ученики ценили в учителе знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость. В 60-х годах идеальный учитель должен был обладать такими качествами, как уравновешенность, гармоничность, авторитет, знание предмета, сильная воля, остроумие, приятная наружность, понимание всех своих учеников [6, с. 21]. В 70-х годах образ «хорошего» учителя с позиции школьников имел следующее содержание: справедливый, умный, энергичный, требовательный, авторитетный, хороший организатор, приветливый, любящий детей и свой предмет. В 90-е годы качества идеального педагога несколько изменяются: доброта, внимательность, чувство юмора, такт [7, с. 213—218].

Современная цифровая образовательная среда диктует новые правила. В условиях многообразия и доступности информационных ресурсов педагог уже не является единственным источником знаний для обучающихся. Преподаватель, продолжающий строить процесс обучения лишь на собственных знаниях и концепциях, не сможет отныне успешно выполнять свою функцию [8, с. 99]. Формирование цифровой образовательной платформы способствует изменению практики преподавания и, как следствие, преобразованию роли педагога [9, с. 110]. Учитель становится многозадачником: советчиком, наставником в образовательном процессе, тьютором, консультирующим, направляющим, организующим звеном и т. д.

Все перечисленные роли обозначаются с позиций представителей академического сообщества, но фактически отсутствуют данные о содержании запроса на личность педагога с позиций современных обучающихся, которые учеными относятся к представителям поколения Z (первого поколения, развивающегося в условиях цифровой повседневности). Для ликвидации указанного дефицита было проведено эмпирическое исследование, цель которого заключалась в конструировании субъективной модели личности идеального педагога.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 150 учеников 10—11-х классов: 82 девочки и 68 мальчиков в возрасте от 15 до 17 лет, обучающихся в различных учреждениях общего среднего образования г. Бреста. Участникам (добровольно и анонимно) предлагалось в свободной форме ответить на вопрос о том, каким должен быть идеальный учитель для современных учеников.

Полученные ответы обрабатывались посредством частотного и факторного анализов. Факторный анализ осуществлялся на исходной матрице 150 обучающихся на 32 названных ими качествах педагога (ответы, встречающиеся в выборке менее трех раз как случайные,

были исключены из дальнейшей обработки). Эта матрица обрабатывалась методом главных компонент с подпрограммой varimax-вращения (программа SPSS, v. 21). Для контроля субъективизма исследователя выявленные в итоге факторы интерпретируются с опорой на имплицитную модель личности носителя русского языка, сконструированную А. Г. Шмелевым с сотрудниками [10]. Для сохранения полноты психологической информации в представлении результатов сохранены формулировки, полученные от обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение. В таблице 1 представлены итоги частотного анализа ответов.

Т а б л и ц а 1. — Востребованность качеств педагога в представлениях обучающихся, %

Максимально встречающиеся качества		Минимально встречающиеся качества	
Понимающий	27,6	Современный	12,6
Добрый	21,3	Квалифицированный	12,6
Справедливый	21,3	Не кричит, не грубит	11,0

Высокую ценность для учащихся имеют личностные качества педагога, которые можно считать классическими, т. е. соответствующими представлениям «доцифровых» поколений обучающихся. Наименее востребованные качества говорят о желании обучающихся видеть в педагоге компетентного специалиста. П. Ф. Каптерев предлагал дифференцировать качества педагога на специальные («умственные») и личностные («нравственно-волевые свойства учителя»), которые включают в себя «беспристрастность, внимательность, добросовестность, стойкость, выдержку, самокритичность, подлинную любовь к детям» [11, с. 369—400]. Согласно классификации П. Ф. Каптерева, для современных обучающихся более значимы нравственно-волевые свойства учителя, чем его умственные качества. Следует также отметить, что дистанция между частотой называния максимально/минимально востребованных качеств незначительна (всего 15 %).

Сравнительный анализ с качествами идеального педагога, значимыми для представителей «доцифровых» поколений, показывает, что существует определенное ядро этих качеств педагога, которые приоритетны в любые времена для обучающихся: любовь к детям, общительность, терпение, пластичность поведения, способность понимать учащегося, центрироваться на ученике [12], наблюдательность, уважение, общительность, организованность, работоспособность, самообладание, эмпатия [13].

Факторизация данных позволила сконструировать субъективную модель личности идеального педагога в представлениях обучающихся. Она характеризуется четырьмя факторами, описываемыми в совокупности 63 % общей дисперсии. Далее представлены факторы-категории, содержание которых образовано только дескрипторами с высоким уровнем статистической значимости ($p < 0,01$).

Первый фактор (33,34 %) объединяет в себе следующие ответы учащихся: чувство юмора — 0,88; знает ценности молодежи — 0,88; умеет ориентироваться в новых технологиях — 0,88; простой человек — 0,88; спокойный — 0,84; не предвзятый — 0,84; терпеливый — 0,84; помогающий — 0,82; открытый — 0,82; компетентный — 0,82. Основное содержание фактора представлено позитивными личностными характеристиками, которые соотносятся с фактором морально-нравственного облика личности [10, с. 36]. Это отвечает существующим исследованиям, согласно которым именно эти черты в понимании другого человека соответствуют универсальной категории сознания «оценка». Одним из первых, кто систематически описал и практически показал образец человеколюбия педагога, был И. Г. Песталоцци [6, с. 19—21]. Этот образец не теряет своей актуальности и в настоящее время. К примеру, изучение мнений российских старшеклассников [14, с. 559] об идеальном учителе показало, что 70 % (из 148 опрошенных) считают личные качества педагога предпосылкой для эффективного общения

в системе «учитель—ученик». Согласно полученным данным, аналогичные качества доминируют и у белорусских учеников. Основное содержание этого фактора позволяет зафиксировать его как «положительный морально-нравственный облик учителя».

Второй фактор (26,5 %) включает следующие качества педагога: современный — 0,84; умеет заинтересовать — 0,84; квалифицированный — 0,84; не кричит, не грубит — 0,84; креативный — 0,80; хорошо знает свой предмет — 0,80; честный — 0,80; профессионал — 0,73. Содержание фактора преимущественно соответствует фактору интеллектуального развития и духовной сферы в имплицитной теории личности носителя русского языка [10, с. 36]. Его появление отражает понимание учащимися идеального педагога как «многозадачника» [15, с. 253], которого А. Перетти характеризует следующим образом: «Учитель-профессионал выполняет множество разнообразных функций, объединяя в себе: методолога, организатора, вдохновителя, исполнителя, пользователя, практика, экспериментатора, контролера, консультанта и эксперта» [16]. Особое внимание в содержании категории привлекает ответ респондентов «не кричит, не грубит». Вероятно, его появление в корреляции с качествами интеллектуального развития служит дополнительным подтверждением значимости для обучающихся морально-волевых качеств личности педагога. Таким образом, современные старшеклассники разделяют точку зрения многих авторитетных педагогов. Так, М. Ф. Квинтилиан, осмысливая взаимосвязь человеческих проявлений и эффективности обучения, видел особое значение нравственных качеств как условия взаимопонимания и взаимодействия ученика и педагога. По мнению К. Д. Ушинского, учитель — это не только преподаватель тех или иных предметов, но и воспитатель, любящий детей и ответственно относящийся к своему делу [6, с. 19—21]. Подобные требования к личности учителя закрепляются и на уровне государственных стандартов: педагог должен быть честным, искренним, справедливым и открытым для общения, проявлять доброжелательность, вежливость и тактичность, избегать конфликтов во взаимоотношениях [17].

Третий фактор (17,1 %) представлен следующими качествами педагога: готов к изменениям — 0,89; продолжает развиваться — 0,89; внимательный — 0,87; интеллектуальный — 0,87; воспитанный — 0,73; пример для подражания — 0,73. Содержание фактора позволяет говорить о поиске учащимися авторитета в лице педагога. Еще А. Дистервегом была выдвинута система требований к учителю: любить профессию и детей, в совершенстве владеть предметом, постоянно заниматься самообразованием, иметь сильную волю и твердый характер, быть требовательным, но справедливым [6, с. 19]. Сегодня отношения между субъектами образовательного процесса — важнейший источник духовного развития. В их построении важны не только личные особенности педагога, но и его профессионализм, компетентность. Педагогический профессионализм предполагает необходимость постоянного обновления и совершенствования мастерства учителей [18, с. 10], что предусматривает владение профессиональными навыками на высоком уровне. Профессиональная компетентность педагога, согласно А. К. Марковой, отражает две стороны труда учителя — *процесс* (педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя) и *результат* (обученность и воспитанность школьников) [19].

Исследователи А. П. Тряпицына [20, с. 8—10], Т. С. Гаврилова [21, с. 106—107] включают в структуру профессиональной компетентности следующие составляющие: профессиональные знания и педагогическое мышление; единство конструктивных, коммуникативных и организаторских умений учителя как субъекта педагогической деятельности, его способность практически использовать эти умения; методологическая, методическая и технологическая грамотность учителя, его ценностные установки, жизненный опыт. Л. М. Митина считает, что компетентность — это «знание предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» [22, с. 75]. Следует отметить, что каждый автор указывает на компетентность как на один из значимых факторов эффективности деятельности учителя. Между тем учащиеся хотят видеть в сегодняшнем педагоге своеобразие, самобытность, неповторимость, оригинальность ума. Ценится индивидуальность, незаурядность. Он

выделяется персональной запоминаемостью, умением формировать общую платформу взаимоотношений с учениками, расширением круга интересов, способностей, сфер деятельности, что обуславливает дальнейшее взаимопонимание между участниками образовательной среды. Он — проводник по образовательному миру, направляющий, консультирующий, организующий учебные ситуации. Основное содержание обсуждаемого фактора отражает категорию социального поведения в имплицитной концепции личности носителя русского языка А. Г. Шмелева [10]. Образующие фактора позволяют зафиксировать его как «развивающийся авторитет».

Четвертый фактор (12,1 %) образован в сознании обучающихся следующими качествами учителя: добрый — 0,87; справедливый — 0,87; понимающий — 0,69; строгий — 0,66. Фактор содержит указание на традиционные профессионально важные качества личности педагога, которые часто в обыденной практике описываются формулой «строгий, но справедливый». По мнению В. А. Слостенина, «учитель должен быть творцом, должен уметь вести за собой, должен быть мудрым, объективным, должен уметь незамедлительно и правильно разрешать сложные педагогические ситуации, быть нужным и любимым детьми человеком, вселяющим в них радость, уверенность и оптимизм» [23]. Таким образом, основные профессионально важные качества педагога, востребованные учащимися, обладают некоторой универсальностью, присутствуя у разных поколений обучающихся. Однако у представителей поколения Z эти качества оказались наименее субъективно значимыми. Содержание этого фактора также в основном отвечает ведущей категории морально-нравственного облика в концепции носителя русского языка А. Г. Шмелева [10], которое можно конкретизировать как «добрый и справедливый педагог».

В целом субъективную модель личности идеального учителя у представителей поколения Z можно охарактеризовать как когнитивно простую, поскольку она образована малым числом категорий, все из которых имеют однополярную внутреннюю организацию. Эта простота свидетельствует о том, что личность педагога не является для современных обучающихся интересным объектом познания.

Заключение. Проведенный анализ структуры и содержания представлений обучающихся о личности идеального педагога позволяет обобщить его результаты следующим образом.

1. Запрос представителей поколения Z на личность учителя фактически не отличается от запроса на «хорошего» педагога у предыдущих поколений обучающихся. В разные эпохи учащиеся заинтересованы в педагоге, который обладает эмпатией, душевной чуткостью, высокой культурой, наряду с этим высоко квалифицирован, компетентен и широко образован.

2. Субъективная модель личности идеального педагога у представителей поколения Z образована четырьмя категориями: положительный морально-нравственный облик, многозадачник, развивающийся авторитет, добрый и справедливый педагог. Принципиально, что ведущими для учащихся выступают нравственные, а не профессиональные качества личности учителя.

3. Содержание такого запроса свидетельствует о том, что направления профессионально-личностного развития педагога во взаимодействии с современными обучающимися существенно усложняются, поскольку совершенствование собственной личности является значительно более трудной, а часто и более болезненной задачей, чем совершенствование собственно профессиональных навыков.

Список цитируемых источников

1. *Минина, В. Н.* Цифровизация высшего образования и её социальные результаты / В. Н. Минина // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Социология. — 2020. — Т. 13, № 1. — С. 84—101.
2. *Строков А. А.* Цифровизация образования: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / А. А. Строков // Вестн. Минин. ун-та. — 2020. — Т. 8, №2. — Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_42902496_82097451.pdf. — Дата доступа: 20.02.2024.
3. *Буданов, В. Г.* Новый цифровой жизненный техноклад — перспективы и риски трансформаций антропосферы / В. Г. Буданов // Философ. науки. — 2016. — № 6. — С. 47—55.

4. Маниковская, М. А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали / М. А. Маниковская // Власть и упр. на востоке России. — 2019. — № 2 (86). — С. 100—106.
5. Козлова, Е. Учитель и мода [Электронный ресурс] / Е. Козлова, Н. Малова // XIII Кашин. чт. — Режим доступа: <https://xn--3--8kcbaiubx8de.xn--p1ai/kray.files/uthitelimoda2.pdf>. — Дата доступа: 23.01.2024.
6. Яковлева, Е. В. Качества современного учителя глазами студентов, педагогов, учащихся, родителей / Е. В. Яковлева // Вестн. Череповец. гос. ун-та. — 2009. — № 4. — С. 18—24.
7. Журавлев, Д. Имидж учителя — необходимость или дань моде? / Д. Журавлев // Нар. образование. — 2003. — № 7. — С. 213—218.
8. Кашук, С. М. Изменение функции учителя/преподавателя в рамках информатизации современного образования / С. М. Кашук // Наука и шк. — 2014. — № 1. — С. 98—102.
9. Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Пед. образование в России. — 2018. — № 8. — С. 107—113.
10. Шмелев, А. Г. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова // Психол. журн. — 1991. — Т. 12, № 2. — С. 27—44.
11. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. — Изд. 2-е, перераб. и расшир. — Петроград : Земля, 1915. — VI. — 434 с.
12. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 215 с.
13. Уманский, Л. И. Организатор и организаторская деятельность / Л. И. Уманский. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1975. — 310 с.
14. Семенова, Л. Э. Образ идеального учителя в представлениях современных учеников / Л. Э. Семенова, А. В. Чевачина // Успехи соврем. естествознания. — 2015. — № 9. — С. 557—561.
15. Слепко, Ю. Н. Теоретическая и эмпирическая структура отношений учащихся к учителю / Ю. Н. Слепко // Ярослав. пед. вестн. — 2012. — Т. 2, № 4. — С. 252—256.
16. Peretti, A. Compétences sociales et relations à autrui / A. Peretti. — Paris : L'Harmattan, 2000. — 229 p.
17. Об утверждении правил педагогических работников [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь № 401 от 10.06.2022 г. — Режим доступа: <https://edu.Gov.By/98istema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-i-spetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/2022-2023-uchebnyy-god>. — Дата доступа: 18.11.2022.
18. Безматерных, Т. А. Профессиональный рост учителя в современном образовательном пространстве: проектирование модели построения индивидуальной траектории профессиональной и творческой реализации педагога в условиях непрерывного образования [Электронный ресурс] / Т. А. Безматерных, О. Ю. Терещенко // Мир науки : интернет-журн. — 2018. — Т. 6, № 5. — Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN518.pdf>. — Дата доступа: 20.02.2024.
19. Маркова, А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
20. Тряпицына, А. П. Современный учитель: информация к размышлению / А. П. Тряпицына // Universum : Вестн. Герцен. ун-та. — 2010. — № 1 (75). — С. 3—11.
21. Гаврилова, Т. С. Современный учитель: вызовы времени / Т. С. Гаврилова // Universum : Вестн. Герцен. ун-та. — 2012. — № 2. — С. 105—108.
22. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
23. Слостенин, В. А. Учитель / В. А. Слостенин // Рос. пед. энцикл. — М. : Большая рос. энцикл., 1993. — 608 с.

Поступила в редакцию 14.02.2024.

Т. Е. Яценко¹, кандидат психологических наук, доцент,

Я. Н. Веремеюк²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹t.e.yatsenko@mail.ru, ²yanaverem24@gmail.com

СТИЛИ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В статье актуализирована проблема неопределенности как имманентной характеристики современной реальности, ставящей человека перед необходимостью определения к ней своего отношения и овладения эффективными стратегиями совладания с ситуациями неопределенности как в ведущей для конкретного возрастного периода деятельности, так и в иных видах деятельности, соответствующих увлечениям и способностям студентов. Раскрыты существенные характеристики неопределенности, отмечено ее амбивалентное влияние на человека. Разграничены понятия «стиль совладания» и «стратегии совладания» с неопределенностью. Описаны эмпирически выявленные инвариантные и вариативные стилевые характеристики совладания с неопределенностью у юношей и девушек с учетом параметра «профессиональные занятия видом спорта». Раскрыты предпочитаемые стратегии совладания с неопределенностью девушками-спортсменами и юношами-спортсменами, обладающими интолерантностью/толерантностью к неопределенности и межличностной интолерантностью к неопределенности. Сформулированы названия стилей совладания с неопределенностью, отмечаемые у студентов-спортсменов, с учетом изученных переменных.

Ключевые слова: адаптивное совладание; неопределенность; стиль совладания; стиль совладания с неопределенностью; стратегии совладающего поведения; студенты-спортсмены.

Библиогр.: 12 назв.

T. E. Yatsenko¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,

Y. N. Veremeyuk²

Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of
Belarus, ¹t.e.yatsenko@mail.ru, ²yanaverem24@gmail.com

TYLES AND STRATEGIES OF COUPING BEHAVIOR OF STUDENT-ATHLETES IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

The article actualizes the problem of uncertainty as an immanent characteristic of the modern reality, which confronts a person with the need to determine his attitude towards it and master effective strategies for coping with situations of uncertainty, both in activities leading to a specific age period, and in other types of activities that correspond to the hobbies and abilities of students. The essential characteristics of uncertainty are revealed, its ambivalent influence on a person is noted. The concepts of “coping style” and “strategies of coping” with uncertainty are differentiated. The empirically identified invariant and variable style characteristics of coping with uncertainty in boys and girls are described, taking into account the parameter “professional participation in sports”. The preferred strategies for coping with uncertainty by female athletes and male athletes with intolerance/tolerance to uncertainty and interpersonal intolerance to uncertainty are revealed. The names of the styles of coping with uncertainty noted among student-athletes are formulated, taking into account the studied variables.

Key words: adaptive coping; uncertainty; coping style; style of coping with uncertainty; coping strategies; student athletes.
Ref.: 12 titles.

Введение. В настоящее время, которое называют «эпохой транзитивности», изменчивости [1, с. 11], происходит усложнение связей между текущими явлениями, растет неоднозначность как причин, так и следствий событий. В зарубежных научных источниках встречается характеристика современного мира, выражающаяся в аббревиатуре VUCA (Volatility — изменчивость, Uncertainty — непредсказуемость, Complexity — сложность, Ambiguity — неопределенность) [2]. Современная эпоха постмодерна характеризуется исчезновением возможности адекватного понимания настоящего и прогнозирования будущего ввиду увеличения вероятности возникновения ситуаций неопределенности в различных сферах общественной жизни. Современную социальную реальность как «текущую современность» определяет З. Бауман [3].

Неопределенность признается учеными как неотъемлемая онтологическая характеристика современного бытия, оказывающая амбивалентное влияние на жизнь человека. С одной стороны, она открывает множество возможностей для личностного и профессионального роста, приобретения социального опыта, раскрытия своего таланта, самореализации в смежных областях профессиональной деятельности. С другой стороны, она повышает стрессогенность, напряженность жизни человека, порождая проблему хронического дефицита временного ресурса и ускоряющихся темпов жизни, требующих готовности и умения быстрой адаптации и преадаптации, принятия решений в сжатые сроки, владения навыками тайм-менеджмента. Е. Т. Соколова описывает ряд негативных переживаний, возникающих у современного человека в условиях неопределенности: непереносимая тревога, непредсказуемость, запутанность, отсутствие доступа ко внутренним ресурсам «Я», отсутствие сдерживающих нормативов и правил [4]. Ученая акцентирует внимание на негативных феноменах современной неопределенной реальности, актуализирующих проблему формирования стилей и стратегий конструктивного совладания с неопределенностью как общества в целом, так и каждого человека в частности: расплывчатость индивидуальной идентичности современного человека, утрата моральных принципов и диффузия ценностей межличностных отношений.

Адекватным ответом психологической науки на проникновение неопределенности во все аспекты человеческого бытия стало введение методологического принципа неопределенности (Т. В. Корнилова, Т. Д. Марциновская), предполагающего учет таких характеристик современной реальности, как динамичность и транзитивность. Неопределенность объективная (имманентная характеристика вещей современного мира в связи с его постоянным усложнением) не всегда согласуется с неопределенностью субъективной (субъективное восприятие человеком ситуации как неопределенной, которое может быть как ситуативным, так и устойчивым [5]).

Рассматривая конструирование образа социального мира, формирование идентичности личности и факторы выбора стратегий поведения в изменяющемся, динамичном, стохастичном мире, Е. П. Белинская выделила ряд характеристик неопределенных ситуаций: множественность возможностей, выборов и решений; непредсказуемость — невозможность прогноза развития, неизвестность вероятности события, воспринимаемое отсутствие причинно-следственных закономерностей; неконтролируемость — субъективная невозможность управлять развитием событий, противостоять неожиданностям, предугадать их [6].

В исследованиях ученых отмечаются следующие признаки неопределенности: зависимость от событий, которые невозможно предвидеть с полной определенностью; сложность прогноза; неизвестность вероятности альтернатив; невозможность анализа и измерения с большой точностью; незаданность любых форм и оснований для принятия решений и выбора действий; вероятность того, что ситуация приведет к невыгодному исходу, проигрышу; множественность суждений; неточность, незавершенность, фрагментация; вероятность; неструктурированность; дефицит информации; сомнение; несогласованность и противоречивость; непонятность [7, с. 141; 8, с. 4; 9, с. 456].

Рассматривая эффективное совладание с неопределенностью современного мира, В. П. Зинченко и Д. А. Леонтьев подчеркивают, что «сложности внешнего мира должна противостоять не просто сложность, а сверхсложность внутреннего мира» [10, с. 30], а также усложнение картины мировосприятия (построение нового образа мира, модели объяснения поведения) [11]. Совладание с неопределенностью, согласно А. Г. Асмолову, возможно при условии преадаптации к неопределенности как готовности к тому, чего еще нет, но может быть, подготовленность к новизне и непредсказуемости будущего [12]. Т. В. Черноусова акцентирует внимание на стратегиях проживания ситуаций неопределенности. Вместе с тем большинство исследователей обращаются к феноменам стилей и стратегий совладания, позволяющим человеку эффективно и позитивно функционировать в условиях неопределенности, расширяя сферы персонализации и конструируя идентичность личности в направлении ее усложнения.

Студенты, профессионально занимающиеся спортом, сталкиваются с ситуациями неопределенности не только в повседневной жизни, учебной деятельности, но и спортивной де-

тельности, что предъявляет более высокие требования к их навыкам совладания с неопределенностью, тем более что стилевые характеристики реагирования студентами-спортсменами на неопределенность не выступали предметом научного исследования.

Методология и методы исследования. Методология исследования: теория Т. В. Корниловой о толерантности к неопределенности как социально-психологической установке; теория психологического конфликта выбора и обязательства при выборе копинга И. Джаниса и Л. Манна; теория осознанно иницируемых самоизменений личности на различных уровнях психической организации в условиях неопределенности (В. Р. Манукян, И. Р. Муртазина, Н. В. Гришина); теория проактивного совладания Е. Грингласса; теория принятия решений в условиях неопределенности Т. В. Корниловой; теория совладания в спорте Р. Смитта.

Методы исследования: тестирование, статистические методы (корреляционный анализ данных (коэффициент корреляции Пирсона), критерий различий Стьюдента). Методики исследования: новый опросник толерантности к неопределенности (Т. В. Корнилова); шкала толерантности и интолерантности к неопределенности С. Баднера (валидизирована Г. У. Солдатовой и Л. А. Шайгеровой); Мельбурнский опросник принятия решений (Л. Манн, Р. Барнет, адаптация и валидизация Т. В. Корниловой); опросник «Потенциал самоизменений» (В. Р. Манукян, И. Р. Муртазина, Н. В. Гришина); опросник «Личностные факторы принятия решений» (Т. В. Корнилова); опросник «Проактивный копинг» (Е. Грингласс, адаптация и валидизация Е. П. Белинской); тест копинг-навыков спортсмена (Р. Смитт, адаптация Л. М. Довжик).

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование было проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборка исследования — 102 студента-спортсмена в возрасте от 17 лет до 21 года, из которых 38 девушек и 64 юноши, занимающихся индивидуальными (бокс, армрестлинг, пауэрлифтинг, легкая атлетика, плавание, биатлон) и командными (хоккей на траве, футбол, волейбол, баскетбол, гандбол) видами спорта.

В нашем исследовании мы акцентировали внимание на изучении стилей совладания студентов-спортсменов с неопределенностью, понимаемых нами как совокупность иерархически выстроенных, устойчиво воспроизводимых, преобладающих и близких по смыслу, цели и направленности стратегий совладания с ситуациями неопределенности, а также стратегий совладания в условиях неопределенности, трактуемых как личностно и ситуационно обусловленная система обдуманых способов поведения в неопределенных ситуациях, позволяющих справляться со стрессом неопределенности и успешно преодолевать трудности на пути достижения к цели.

Стилевые характеристики совладания с неопределенностью жизненных ситуаций у студентов-спортсменов, установленные с помощью методики «Мельбурнский опросник принятия решений»: высокий уровень:

- бдительности (99,00 %). Студенты в высокой степени способны принимать неопределенность, сохранять рациональность и взвешенность позиции при анализе альтернатив, осуществлять поиск информации в условиях ее дефицита или недостаточности, ограниченности временного ресурса;

- сверхбдительности (64,80 %). Студенты в высокой степени склонны к импульсивному принятию решений, игнорированию рационального подхода, под влиянием негативных эмоций (страх, тревога, напряжение) могут принимать решение, основательно и всесторонне не оценивая текущую ситуацию и возможные последствия;

- избегания (58,80 %). Студенты часто перекладывают ответственность на других людей при принятии решений в условиях неопределенности;

- прокрастинации (52,00 %). Студенты в высокой степени в ситуации принятия решений в условиях неопределенности склонны к защитному избеганию, проявляющемуся в попытках отложить принятие решений на длительное время или отсутствии поведенческой активности, направленной на реализацию принятого решения.

При этом уровень прокрастинации ($t = 1,75$; $p = 0,08$) и сверхбдительности ($t = 2,18$; $p = 0,03$) у девушек-спортсменок выше, чем у юношей. Значит, девушки-спортсменки чаще

прибегают к перекалыванию ответственности и рационализации сомнительных альтернатив, чем юноши-спортсмены. Также девушки-спортсменки принимают импульсивные решения, обещающие быстрое избавление от неприятной ситуации, чаще, чем юноши-спортсмены.

Стилевые характеристики изменений личностного профиля и поведения в ситуациях неопределенности, выявленные с помощью опросника «Потенциал самоизменений»: высокий уровень потребности в самоизменениях (73,50 %), т. е. позитивного отношения к изменениям, направленности на личностный рост, руководство установкой «я хочу меняться», а также средний уровень:

- способности к осознанным самоизменениям (60,80 %), т. е. к сознательной работе над собой в направлении достижения запланированных изменений в личности с учетом выдвигаемых требований современной жизни, руководство установкой «надо меняться»;

- веры в возможность самоизменений (74,50 %), т. е. наличие имплицитного представления о том, что человек может преднамеренно меняться с учетом поставленной цели;

- возможности самоизменений (88,30 %). Студенты в средней степени способны проявлять ригидность в ситуациях, требующих изменения поведения, исходят из убеждения «могу меняться»;

- потенциала самоизменений (78,40 %). Студенты в средней степени способны осознанно инициировать личностные изменения и саморазвитие в условиях неопределенности различных жизненных ситуаций, но этот процесс у них пока не является устойчивым и системным. При этом собственное стремление к изменениям превалирует над убеждением в необходимости личностных изменений ввиду ожиданий и требований общества.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок не показало наличие различий между юношами и девушками.

Стратегии принятия решений в условиях неопределенности студентов-спортсменов, изученные с помощью опросника «Личностные факторы принятия решений» Т. В. Корниловой: средний уровень приверженности стратегиям:

- «субъективная рациональность» (87,30 %), т. е. готовности обдумывать решения и действовать при возможно полной ориентировке в неопределенной ситуации, в том числе при принятии рискованных решений;

- «готовность к риску» (64,70 %), предполагающей активность в ситуациях неопределенности, в которых есть диссонанс между требуемыми и наличными возможностями в управлении ситуацией, а также невозможность четко определить требуемые ресурсы для преодоления трудностей и однозначно ответить на вопрос о наличии или отсутствии данных ресурсов у себя. Студенты в средней степени способны оценить свой прошлый опыт с точки зрения чувства «я рискую», результативности своих действий в ситуациях шанса, умения полагаться на себя без достаточной ориентировки в ситуации и т. п.

Вычисление критерия Стьюдента не показало различий между юношами и девушками.

Стратегии совладания с неопределенностью у юношей-спортсменов с межличностной интолерантностью к неопределенности: студенты-спортсмены, стремящиеся к ясности, определенности и контролю в межличностных отношениях, устойчиво предпочитают стратегию «Превентивное совладание» ($r = 0,24$; $p = 0,06$), т. е. способны предвосхищать, предвидеть и прогнозировать неопределенные ситуации в будущем, мобилизовать копинг-усилия, оценивать риск, прояснять возможные потери и управлять рисками. Стараясь уйти от возможного переживания тревоги и напряжения в межличностных отношениях, они прибегают к планированию, прогнозированию возможных вариантов развития межличностных отношений, ситуаций, которые могут возникнуть, стремятся получить как можно более детализированную информацию о тех, с кем предстоит взаимодействовать.

Стратегии совладания с неопределенностью у юношей-спортсменов, интолерантных к неопределенности, признающих главенствующую роль правил и принципов в жизни, дифференцирующих все способы поведения на правильные и неправильные: копинг-стратегия «Высшее достижение под действием стресса» ($r = 0,24$; $p = 0,06$), означающая

рассмотрение неопределенных ситуаций в спорте как вызов, возможность достижения высоких результатов. Можно полагать, что студенты-спортсмены руководствуются принципом «спортсмен обязан побеждать, настоящий спортсмен выиграет в любых условиях и обстоятельствах», способствующим активации их психофизиологических ресурсов и усилий в условиях неопределенности спортивных соревнований.

Стратегии совладания с неопределенностью у юношей-спортсменов, толерантных к неопределенности, т. е. предпочитающих новизну, оригинальность задач, выбирающих нестандартные стратегии решения игровых задач, стремящихся выходить за пределы установленных ограничений: редкое применение копинг-стратегии «Совладание с неприятностями» ($r = -0,29$; $p = 0,02$), т. е. проявление беспокойства и сниженного уровня самоконтроля в ситуациях неопределенности.

При положительном отношении к новизне юноши-спортсмены редко используют копинг-стратегии «Поиск инструментальной поддержки» ($r = -0,24$; $p = 0,06$) и «Поиск эмоциональной поддержки» ($r = -0,27$; $p = 0,03$). Они редко обращаются за помощью к другим людям в форме дополнительной информации, советов и эмоциональной поддержки, сопереживания, чтобы справиться с неопределенностью сложных жизненных ситуаций.

Таким образом, при высоком уровне интолерантности к неопределенности у юношей-спортсменов формируются конструктивные, адаптивные стратегии совладания, нацеленные на снижение неизвестности будущих ситуаций и повышение возможности управления ими. При высоком уровне толерантности к неопределенности отмечается обращение к малоэффективным стратегиям совладания, что, вероятно, связано с переоценкой собственных ресурсов и возможностей в решении ситуаций неопределенности, преобладанием интереса к перспективам неопределенных ситуаций над оценкой своих возможностей в ситуации «здесь и сейчас».

Стратегии совладания с неопределенностью у девушек-спортсменок, интолерантных к неопределенности: редкое применение копинг-стратегии «Проактивное совладание» ($r = -0,37$; $p = 0,02$), связанной с постановкой жизненно важных целей и накоплением ресурсов, в том числе личностных, для их достижения; редкое применение копинг-стратегий «Концентрация» ($r = -0,42$; $p = 0,01$) и «Уверенность в себе и мотивация достижения» ($r = -0,37$; $p = 0,02$). Девушки-спортсменки, нетерпимые к ситуациям неопределенности, в низкой степени способны сосредоточиться на предстоящей тренировочной и соревновательной задаче, склонны отвлекаться на другие мысли, задачи и непредвиденные ситуации, в низкой степени способны усердно трудиться и работать над совершенствованием навыков для достижения спортивного результата.

Стратегии совладания с неопределенностью у девушек-спортсменок с межличностной интолерантностью к неопределенности: редкое применение копинг-стратегии «Постановка цели и психическая подготовка» ($r = -0,35$; $p = 0,03$), связанной с постановкой цели и выстраиванием работы по ее достижению, применением ментальных техник для подготовки к соревнованиям (имагинация, позитивные самоинструкции).

Девушки-спортсменки с позитивным отношением к новизне редко используют копинг-стратегию «Совладание с неприятностями» ($r = -0,31$; $p = 0,06$), отражающую умение оставаться позитивным и сохранять энтузиазм, спокойствие и самообладание в условиях неопределенности спортивного соревнования, а также умение быстро переключаться с соревновательных поражений на активацию ресурсов для достижения успеха.

Девушки-спортсменки с позитивным отношением к ситуациям с аспектами неразрешимости редко используют копинг-стратегии «Совладание с неприятностями» ($r = -0,41$; $p = 0,01$) и «Высшее достижение под действием стресса» ($r = -0,31$; $p = 0,06$). Девушки в низкой степени сохраняют спокойствие и самоконтроль, воспринимают стрессовую ситуацию в спортивной игре скорее как вызов, чем угрозу.

Таким образом, устойчиво предпочитаемых стратегий совладания с неопределенностью у девушек-спортсменок как интолерантных, так и толерантных к неопределенности не выявлено: отмечается редкое применение эффективных копинг-стратегий. Можно предположить, что у них отсутствует осознанный и прогностический выбор стратегий совладания с неопределенностью под влиянием различных внешних факторов.

Заключение. Стиль совладания с неопределенностью юношей-спортсменов — диффузно-уклоняющийся (присутствуют оппозиционные характеристики совладания, выраженные в равной степени (бдительность и сверхбдительность), а также параметры уклонения от решения задачи — избегание, прокрастинация). Стиль совладания с неопределенностью девушек-спортсменок — диффузно-уклоняющийся с преобладанием прокрастинации и сверхбдительности, а также рациональной составляющей в стиле принятия решений в условиях неопределенности. Стиль самоизменения студентов-спортсменов в условиях неопределенности — мотивационно-саморегулятивный (в высокой степени выражены все составляющие потенциала самоизменения).

Существуют половые различия в выборе стратегий совладания с неопределенностью у студентов-спортсменов. Юноши-спортсмены отдадут предпочтение стратегиям превентивного совладания. Девушки, интолерантные к неопределенности, ситуативно выбирают стратегии совладания, редко используют проактивное совладание. Студенты-спортсмены не имеют устойчиво предпочитаемых стратегий совладания, однако редко прибегают к социально ориентированным стратегиям «Поиск эмоциональной поддержки» и «Поиск инструментальной поддержки» (юноши), эмоционально ориентированным стратегиям «Совладание с неприятностями» и «Высшее достижение под действием стресса» (девушки).

Совладание с неопределенностью, а также профессионально обусловленное совладание (спортивная деятельность) у юношей-спортсменов носит защитный характер: ориентировано на преодоление собственной интолерантности к неопределенности, сдерживающей активность и смелость личности, через применение стратегий совладания, позволяющих снизить тревогу и напряжение действием установки долженствования и тщательным планированием соревнования. Девушки-спортсменки нуждаются в целенаправленном психологическом сопровождении по овладению эффективными стратегиями совладания с неопределенностью, так как у них наблюдается диссонанс между пониманием возможностей неопределенности, позитивным отношением к ней и низкой выраженностью эффективной совладающей активности в условиях неопределенности.

Список цитируемых источников

1. *Асмолов, А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 768 с.
2. *Von Ameln, F.* Führen und Entscheiden unter Unsicherheit. Gruppe. Interaktion. Organisation Unsicherheit / F. Von Ameln // Zeitschrift für Angewandte Organisations psychologie. — 2021. — Vol. 52, no. 4. — P. 567—577.
3. *Бауман, З.* Рефлексия / З. Бауман. — М. : ВЦИОМ, 2019. — 160 с.
4. *Соколова, Е. Т.* Шок от столкновения с социокультурной неопределенностью: клинический взгляд / Е. Т. Соколова // Психол. исслед. — 2015. — № 8 (40). — С. 5—14.
5. *Малинина, Н. С.* Феномен неопределенности в представлениях современной молодежи / Н. С. Малинина // Вестн. Череповец. гос. ун-та. — 2020. — Т. 3, № 4. — С. 154—156.
6. *Белинская, Е. П.* Совладание с трудностями в эпоху неопределенности и глобальных рисков: основные исследовательские тренды / Е. П. Белинская // Вестн. Кемер. гос. ун-та. — 2022. — № 24. — С. 760—771.
7. *Михина, М. В.* Неопределенность: основные характеристики и определение / М. В. Михина // Инновацион. наука. — 2018. — № 5-2. — С. 140—143.
8. *Зинченко, В. П.* Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Вопр. психологии. — 2007. — № 6. — С. 3—20.
9. *Белорусова, Е. А.* Ситуация неопределенности как источник развития личности / Е. А. Белорусова // Молодой ученый. — 2018. — № 50 (236). — С. 455—459.
10. *Зинченко, В. П.* Толерантность в неопределенности: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Человек в ситуации неопределенности / под ред. А. К. Болотовой. — М. : ТЕИС, 2007. — С. 9—33.
11. *Леонтьев, Д. А.* Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев // Психол. исслед. — 2015. — № 8 (40). — Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/555>. — Дата доступа: 10.02.2024.
12. *Асмолов, А. Г.* Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции : материалы к обсуждению проблем эволюции на совместном семинаре Ин-та психологии РАН и фак. психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноρίζов. — М. : Акрополь, 2018. — 212 с.

Поступила в редакцию 30.03.2024.

УДК 159.924.24

Т. Е. Яценко¹, кандидат психологических наук, доцент,
А. С. Лелес²

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹t.e.yatsenko@mail.ru, ²lelesalina7@gmail.com

ВИДЫ ЧУВСТВА ВИНЫ И СТЫДА, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК В РАЗЛИЧНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СФЕРАХ

В статье актуализирована проблема амбивалентного влияния склонности переживать различные виды чувства вины и стыда на субъективное благополучие личности в юности. Раскрыта сущность феноменов «субъективное благополучие», «стыд», «чувство вины». Отражено позитивное и негативное влияние чувства вины на функционирование личности в обществе. Описаны эмпирически выявленные предикторы субъективного благополучия личности в юности из числа видов чувства вины и стыда в различных жизненных сферах (учебно-профессиональная сфера, сфера достижений, материальная сфера, социальная сфера, сфера саморазвития), не являющиеся идентичными. Отмечены инвариантные и вариативные предикторы субъективного благополучия у юношей и девушек. Описано и обосновано амбивалентное влияние склонности к переживанию неадаптивных видов чувства вины на субъективное благополучие юношей в различных жизненных сферах.

Ключевые слова: адаптивное чувство вины; неадаптивное чувство вины; чувство вины; стыд; субъективное благополучие; жизненная сфера; юношеский возраст.

Табл. 11. Библиогр.: 8 назв.

T. E. Yatsenko¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor,
A. S. Leles²

Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of
Belarus, ¹t.e.yatsenko@mail.ru, ²lelesalina7@gmail.com

TYPES OF FEELINGS OF GUILT AND SHAME CONDITIONING THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF BOYS AND GIRLS IN DIFFERENT AREAS OF LIFE

The article actualizes the problem of ambivalent influence of the tendency to experience various types of guilt and shame on the subjective well-being of the individual in adolescence. The essence of the phenomena “subjective well-being”, “shame”, “guilt” is revealed. The positive and negative influence of guilt on the functioning of the individual in society is reflected. The empirically identified predictors of subjective well-being of the individual in adolescence from among the types of guilt and shame in various life spheres (educational and professional sphere, sphere of achievements, material sphere, social sphere, sphere of self-development), which are not identical, are described. Invariant and variable predictors of subjective well-being in young men and women are noted. The ambivalent influence of the tendency to experience maladaptive types of guilt on the subjective well-being of young men in various life spheres is described and substantiated.

Key words: adaptive guilt; maladaptive feelings of guilt; guilt; shame; subjective well-being; life sphere; adolescence.

Table 11. Ref.: 8 titles.

Введение. Современная система высшего образования ориентирована на создание условий для развития субъектов образовательного процесса, способных к конструктивной самореализации, творческому подходу в восприятии мира и эффективному решению социально значимых задач. В этом контексте возрастает значение научных исследований, предмет которых — субъективное благополучие человека. Данный феномен тесно связан с такими потребностями личности, как потребность в адаптации к новым условиям, выработке эффективной стратегии функционирования в условиях неопределенности, психологическом и психическом здоровье, профессиональной успешности, самореализации, качестве жизни.

На основании систематизации исследований ученых субъективное благополучие определяется нами как удовлетворенность человеком собственным функционированием в жизненных сферах (профессиональная, семейная, социальная, материальная, сфера дружеских отношений, любви, отдыха (хобби), саморазвития, достижений, здоровья, образования) с учетом нормативных представлений, существующих в социокультурной среде, и собственной системы критериев, сопровождающаяся переживанием позитивных эмоций и осмысленности собственной жизни.

Среди белорусских ученых, рассматривающих феномен субъективного благополучия в связи со спецификой построения близких отношений, можно отметить И. Н. Андрееву, А. В. Партасевич [1], в контексте выбора жизненной стратегии — Н. В. Чурило [2], как критерий психологического здоровья личности — Я. Л. Коломинского, О. В. Белановскую [3]. Вместе с тем мало разработанным является вопрос о предикторах субъективного благополучия юношей и девушек, получающих высшее образование, из числа видов адаптивного и неадаптивного чувства вины, а также стыда.

Вина — это «аффективное состояние, характеризующееся проявлением страха, угрызений совести и самоупреков, ощущением собственного ничтожества, страдания и потребности в раскаянии» [4, с. 63]. Стыд — переживание неудовлетворенности собой, осуждение и обвинение себя за совершение поступков, нарушающих нормы, принятые в обществе или разделяемые человеком. Как отмечает Г. М. Бреслав, стыд может быть связан с высоким уровнем нарциссичности личности, приводит к снижению уровня эмпатии, в то время как чувство вины активизирует эмпатию и просоциальное поведение [5]. Дж. П. Тангней разграничивает эти феномены: чувство вины связано с негативной оценкой своих поступков, а стыд — с негативной оценкой собственной личности [6]. Чувство вины и стыда выполняет функции социального контроля, социализации, формирования совести, поддержания социальной безопасности в обществе, стимуляции внимательности к чувствам своим и других людей.

Авторы О. С. Васильева и Е. С. Короткова обращают внимание на существование двух форм вины (вина осознанная и неосознаваемая), или иррациональная, подчеркивая амбивалентное влияние чувства вины на жизнь как отдельного человека, так и всего общества в целом [7]. Таким образом, чувство вины может быть конструктивным, содействуя социализации человека, формированию совести, и обеспечивает поддержание социальной безопасности в обществе. В то же время чувство вины может быть деструктивным, разрушающим личность, препятствующим достижению ею психологического благополучия и успешного функционирования в обществе. И. А. Белик указывает, что онтологическая вина возникает в обществе в результате способности личности испытывать недовольство собой и окружающей действительностью [8, с. 9].

Стыд и вина функционируют как механизмы адаптации и социализации, способствующие приспособлению человека к условиям социальной жизни и оказывающие значительное влияние на самочувствие, поведение, активность и организацию межличностных отношений. Переживаемое чувство вины может быть устойчивым, ситуативно обусловленным, контролирующим поведение человека в социокультурной среде, принимая форму вины-черты, вины-состояния или интериоризированной вины — моральной нормы. Чувство вины может быть адаптивным и неадаптивным (иррациональным), детерминированным интроецированным восприятием себя как препятствующего благополучию других людей и приводящего к подавлению инициативы человека, его стремления к самореализации, угнетению его активности.

Материалы и методы исследования. Методология исследования: шестифакторная теория психологического благополучия личности К. Рифф, теория эмоционального благополучия Г. Перуэ-Баду, теория субъективного благополучия Р. М. Шамионова, теория адаптивной и дезадаптивной вины (И. М. Белик, Е. В. Короткова), теория дифференциации вины и стыда Дж. П. Тангней. Методы исследования: тестирование, статистические методы (регрессионный анализ данных, множественная линейная регрессия с применением прямого пошагового ме-

тода). Были использованы следующие методики исследования: «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф, адаптация Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко), «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду, адаптация М. В. Соколовой), «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова), «Измерение чувства вины и стыда» (Дж. П. Тангней, адаптация И. А. Белик), «Опросник вины» (И. М. Белик), «Измерение неадаптивной вины» (О. Коннор, адаптация Е. В. Коротковой).

Результаты исследования и их обсуждение. Базой для проведения исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 100 студентов педагогических специальностей (50 юношей, 50 девушек).

Виды чувства вины и стыда, обуславливающие субъективное благополучие личности в юности в социальной жизненной сфере (таблицы 1—4).

Т а б л и ц а 1. — Предикторы позитивных отношений с окружающими

Юноши	Девушки
<i>Различные предикторы</i>	
Выраженные в низкой степени: вина-черта ($\beta = -0,2; p = 0,02$), стыд ($\beta = -0,3; p = 0,01$), отстраненность ($\beta = -0,3; p = 0,1$), вина-состояние ($\beta = -0,2; p = 0,1$).	Низкий уровень приверженности моральным нормам ($\beta = -0,6; p = 0,007$) и экстернальности ($\beta = -0,3; p = 0,1$).
Высокий уровень вины ($\beta = 0,1; p = 0,1$)	Высокий уровень альфа-гордости ($\beta = 0,6; p = 0,07$)

Т а б л и ц а 2. — Предикторы автономии как составляющей субъективного благополучия

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Высокий уровень приверженности моральным нормам ($\beta = 0,1; p = 0,1$)	Низкий уровень приверженности моральным нормам ($\beta = -0,3; p = 0,1$)
<i>Различные предикторы</i>	
Высокий уровень бета-гордости ($\beta = 0,4; p = 0,2$)	Выраженные в низкой степени: вина всеобъемлющей ответственности ($\beta = -0,3; p = 0,08$), стыд ($\beta = -0,1; p = 0,3$).
	Выраженные в высокой степени: альфа-гордость ($\beta = 0,7; p = 0,09$), вина-состояние ($\beta = 0,5; p = 0,2$)

Т а б л и ц а 3. — Предикторы управления средой как составляющей субъективного благополучия

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Высокий уровень приверженности моральным нормам ($\beta = 0,3; p = 0,5$), вины ($\beta = 0,2; p = 0,08$). Низкий уровень стыда ($\beta = -0,2; p = 0,1$)	Низкий уровень приверженности моральным нормам ($\beta = -0,6; p = 0,1$), стыда ($\beta = -0,3; p = 0,04$).
	Высокий уровень выраженности вины ($\beta = 0,2; p = 0,2$)
<i>Различные предикторы</i>	
Выраженные в низкой степени: вина-черта ($\beta = -0,2; p = 0,07$), вина отделения ($\beta = -0,1; p = 0,3$).	Низкая степень вины ненависти к себе ($\beta = -0,2; p = 0,04$).
Высокий уровень выраженности бета-гордости ($\beta = 0,6; p = 0,1$)	Высокий уровень альфа-гордости ($\beta = 0,5; p = 0,2$)

Т а б л и ц а 4. — Предикторы социально-нормативного благополучия

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Низкий уровень вины отстраненности ($\beta = -0,06$; $p = 0,1$)	Высокий уровень переживания вины отстраненности ($\beta = 0,7$; $p = 0,3$)
<i>Различные предикторы</i>	
Низкий уровень вины ненависти к себе ($\beta = -0,04$; $p = 0,1$).	Выраженные в низкой степени: вина всеобъемлющей ответственности ($\beta = -0,1$; $p = 0,005$), бета-гордость ($\beta = -0,2$; $p = 0,1$).
Выраженные в высокой степени: приверженность моральным нормам ($\beta = 0,08$; $p = 0,02$), переживание стыда ($\beta = 0,04$; $p = 0,1$)	Высокий уровень переживания вины ($\beta = 0,1$; $p = 0,01$)

Наличие близких и доверительных отношений с другими людьми у девушек формируется при наличии умения следовать этическим принципам даже в отсутствии внешнего контролирующего лица, умения взять на себя ответственность за последствия своих действий, позитивной оценке своей личности в целом. Высокий уровень позитивных отношений с окружающими у юношей достигается при наличии умения выстраивать баланс между чувствительностью к нарушению общепринятых норм в своем поведении, склонности испытывать угрызения совести и сохранять при этом позитивное отношение к себе, противостоять повышенной готовности испытывать чувство вины даже в ситуациях, не поддающихся контролю личности. При этом важна готовность принимать на себя ответственность за нарушения моральных норм.

Самостоятельность в оценках, мышлении и поведении, умение отстаивать свою точку зрения и не подчиняться авторитетам формируются у девушек при склонности руководствоваться в своем поведении внутренними этическими принципами, заботе о себе, позитивной оценке собственного поведения в ситуациях стыда, самоуважении, а также при возникновении чувства дискомфорта на действительное нарушение интернализированных нравственных норм. Высокий уровень автономии у юношей возникает при учете общественных морально-этических принципов в поведении, позитивной оценки своего поведения в типичных ситуациях вины и стыда.

Высокий уровень компетентности в управлении окружением, способность эффективно использовать открывающиеся возможности и создавать обстоятельства, подходящие для достижения цели, у девушек формируются благодаря опоре на свои убеждения, позитивной самооценке, наличию определенных понятий о добре и зле, справедливости и нравственности. Уверенность и компетентность в управлении окружающей средой, умение контролировать социальное окружение и обстоятельства собственной жизни у юношей достигаются за счет стремления руководствоваться в поведении общественными морально-этическими принципами, позитивной оценки собственного поведения в типичных ситуациях вины и стыда, преследования своих целей вне зависимости от мнения и желаний близких людей.

Социальная согласованность и конгруэнтность поведения и действующих в обществе норм и правил у девушек формируются при склонности к нейтральным формулировкам объяснения причин нарушения ими моральных норм, ощущении личной ответственности не только за собственное благополучие, но и за счастье других людей, негативной оценке своего поведения в конкретных ситуациях, сопровождающихся чувством вины и стыда. Высокий уровень социально-нормативного благополучия у юношей достигается при эмоциональной включенности в ситуации и готовности нести ответственность за ее последствия, устойчивом позитивном мнении о себе, склонности руководствоваться в своем поведении твердыми морально-этическими принципами, переживании чувства стыда, возникающего в результате негативной оценки своей личности и поведения.

Виды чувства вины и стыда, обуславливающие субъективное благополучие личности в юности в сфере саморазвития (таблицы 5—7).

Т а б л и ц а 5. — Предикторы личностного роста как составляющей субъективного благополучия

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Низкий уровень вины ненависти к себе ($\beta = -0,2$; $p = 0,07$)	Низкий уровень вины ненависти к себе ($\beta = -0,1$; $p = 0,1$)
<i>Различные предикторы</i>	
Высокий уровень приверженности моральным нормам ($\beta = 0,2$; $p = 0,04$)	Выраженные в низкой степени: вина выжившего ($\beta = -0,4$; $p = 0,001$), бета-гордость ($\beta = -0,6$; $p = 0,1$).
	Выраженные в высокой степени: вина ($\beta = 0,2$; $p = 0,05$), вина всеобъемлющей ответственности ($\beta = 0,5$; $p = 0,004$), альфа-гордость ($\beta = 0,8$; $p = 0,04$)

Т а б л и ц а 6. — Предикторы эмоционального благополучия

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Выраженные в высокой степени: вина выжившего ($\beta = 0,1$; $p = 0,05$), бета-гордость ($\beta = 0,5$; $p = 0,01$)	Выраженные в низкой степени: вина выжившего ($\beta = -0,2$; $p = 0,02$), бета-гордость ($\beta = -1,6$; $p = 0,001$)
Выраженная в низкой степени отстраненность ($\beta = -0,17$; $p = 0,08$)	Выраженная в высокой степени отстраненность ($\beta = 0,3$; $p = 0,02$)
<i>Различные предикторы</i>	
Высокий уровень приверженности моральным нормам ($\beta = 0,7$; $p = 0,2$)	Выраженная в низкой степени вина ненависти к себе ($\beta = -0,1$; $p = 0,2$).
	Выраженное в высокой степени чувство вины ($\beta = 0,3$; $p = 0,005$), вины-состояния ($\beta = 0,5$; $p = 0,07$)

Т а б л и ц а 7. — Предикторы эго-благополучия

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Выраженные в высокой степени: вина выжившего ($\beta = 0,1$; $p = 0,03$), бета-гордость ($\beta = 0,4$; $p = 0,03$), вина-состояние ($\beta = 0,1$; $p = 0,13$)	Выраженные в низкой степени: бета-гордость ($\beta = -0,3$; $p = 0,002$), вина выжившего ($\beta = -0,2$; $p = 0,02$).
	Выраженная в высокой степени вина-состояние ($\beta = 0,3$; $p = 0,2$)
<i>Различные предикторы</i>	
Низкий уровень вины ненависти к себе ($\beta = -0,1$; $p = 0,006$), отстраненности ($\beta = -0,1$; $p = 0,2$)	Высокая степень переживания вины ($\beta = 0,1$; $p = 0,2$)

Стремление развиваться за счет осознания, познания нового у девушек формируется при наличии склонности переживать чувство ответственности за заботу о счастье других, переживании чувства вины в ситуациях нарушения моральных норм и правил поведения. На высокий уровень личностного роста юношей влияет склонность руководствоваться в поведении твердыми морально-этическими принципами, установленными в обществе, и переживание чувства вины и стыда за их нарушение. Открытость новому опыту, восприятие себя как самоактуализирующейся личности, переживание удовлетворения от реализации своего потенциала, лич-

ностные изменения за счет собственных достижений отмечаются как у юношей, так и у девушек при низком уровне склонности испытывать вину ненависти к себе, т. е. при позитивной оценке себя, общем чувстве полезности, стремлении к личностным достижениям, переживании чувства собственного достоинства и самоуважения.

Склонность к переживанию чувства радости, оптимизма, хорошего расположения духа формируется у девушек при понимании собственной значимости; склонности негативно оценивать свое поведение при нарушении моральных норм и правил поведения; склонности к нейтральным формулировкам объяснения причин нарушения ими моральных норм; склонности переживать вину-состояние, т. е. по факту возникновения деструктивных поступков. Высокий уровень эмоционального благополучия у юношей достигается под влиянием склонности умеренно позиционировать свои достижения, стремиться к достижениям, чтобы эмоционально не задеть близких людей, давать позитивную оценку своего поведения в типичных ситуациях вины и стыда, руководствоваться твердыми морально-этическими принципами, а также умения принимать на себя ответственность за нарушение нравственных норм и правил.

Самосогласованность личности и удовлетворенность собой у девушек формируется при достижении успеха и преследовании собственных целей, независимо от мнения и поведения окружающих, при умеренно негативной оценке своего конкретного поведения, которая сопровождается напряжением, раскаянием и сожалением, мотивирует искупить или исправить содеянное. У юношей высокий уровень эго-благополучия достигается при сформированном позитивном представлении о себе, принятии на себя ответственности за последствия собственных действий, стремлении к достижениям, чтобы эмоционально не задеть близких людей, переживании дискомфорта как эмоциональной реакции на действительное нарушение интернализированных нравственных норм. Высокий уровень эго-благополучия как у юношей, так и у девушек отмечается при невхождении вины-черты в систему личностных черт и возникновении переживания вины только в связи с возникшими обстоятельствами.

Виды чувства вины и стыда, обуславливающие субъективное благополучие личности в юности в сфере достижений (таблица 8).

Т а б л и ц а 8. — Предикторы сформированности целей в жизни как составляющей субъективного благополучия

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Выраженные в низкой степени: экстернальность ($\beta = -0,2$; $p = 0,2$), вина-черта ($\beta = -0,2$; $p = 0,08$).	Выраженные в низкой степени: экстернальность ($\beta = -0,4$; $p = 0,4$), приверженность моральным нормам ($\beta = -0,4$; $p = 0,1$), вина-черта ($\beta = -0,4$; $p = 0,1$)
Высокий уровень приверженности моральным нормам ($\beta = 0,2$; $p = 0,07$)	
<i>Различные предикторы</i>	
Низкая степень вины отделения ($\beta = -0,2$; $p = 0,1$)	Выраженные в высокой степени: альфа-гордость ($\beta = 1,4$; $p = 0,009$), вина-состояние ($\beta = 0,8$; $p = 0,1$)

Наличие целей, занятий, придающих ценность жизни и ощущение смысла существования, у девушек формируется при принятии ответственности за последствия своих действий, склонности руководствоваться внутренними убеждениями и принципами, положительной оценке своей личности в ситуациях вины и стыда, при переживании состояния дискомфорта как эмоциональной реакции на действительное нарушение интернализированных нравственных норм. Сформированность целей в жизни юношей отмечается при наличии внутреннего локуса контроля, склонности руководствоваться общественными морально-этическими принципами, склонности переживать по поводу нарушения интернализированных норм, ориентации на достижения, даже если они огорчают или злят окружающих людей.

Виды чувства вины и стыда, обуславливающие субъективное благополучие личности в юности в учебно-профессиональной сфере (таблицы 9, 10).

Т а б л и ц а 9. — Предикторы удовлетворенности повседневной деятельностью

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Высокий уровень переживания стыда ($\beta = 0,3$; $p = 0,001$)	Высокий уровень переживания стыда ($\beta = 1,1$; $p = 0,6$)
<i>Различные предикторы</i>	
Низкий уровень вины выжившего ($\beta = -0,08$; $p = 0,03$), экстернальности ($\beta = -0,07$; $p = 0,1$)	Выраженные в низкой степени: вина ($\beta = -0,1$; $p = 0,1$) бета-гордость ($\beta = -0,1$; $p = 0,1$).
	Выраженные в высокой степени: альфа-гордость ($\beta = 0,4$; $p = 0,02$), вина-черта ($\beta = 0,1$; $p = 0,1$)

Т а б л и ц а 10. — Предикторы экзистенциально-деятельностного благополучия

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Выраженные в высокой степени: вина выжившего ($\beta = 0,1$; $p = 0,03$), бета-гордость ($\beta = 0,4$; $p = 0,03$), вина-состояние ($\beta = 0,1$; $p = 0,1$)	Выраженные в низкой степени: вина выжившего ($\beta = -0,2$; $p = 0,02$), бета-гордость ($\beta = -0,3$; $p = 0,2$).
	Выраженная в высокой степени вина-состояние ($\beta = 0,3$; $p = 0,2$)
<i>Различные предикторы</i>	
Низкий уровень вины ненависти к себе ($\beta = -0,1$; $p = 0,006$), отстраненности ($\beta = -0,1$; $p = 0,2$)	Высокая степень переживания вины ($\beta = 0,1$; $p = 0,08$)

Увлеченность повседневной деятельностью у девушек формируется под влиянием способности сохранять чувство собственного достоинства, собственной ценности, самоуважения, осознания своих ошибок, переживаний по поводу нарушений усвоенных норм. Высокий уровень удовлетворенности повседневной деятельностью у юношей возникает при стремлении к достижению личностных целей, способности взять на себя ответственность за последствия своих действий, переживании чувства стыда в ответ на нарушение установленных правил и норм.

Событийно-смысловая насыщенность жизни у девушек зависит от умения достигать цели и быть успешной, умеренности негативной оценки своего конкретного поведения, сопровождающейся напряжением и сожалением, мотивирующей искупить или исправить содеянное. Высокий уровень экзистенциально-деятельностного благополучия у юношей формируется под влиянием стремления ограничивать свои достижения, если они снижают самооценку и активируют переживания своей ущербности у близких людей, готовности взять на себя ответственность за последствия своих поступков, позитивной оценки себя и ощущения чувства собственной значимости.

Виды чувства вины и стыда, обуславливающие субъективное благополучие личности в юности в материальной сфере (таблица 11).

Удовлетворенность базовых потребностей в безопасности, приемлемых жилищных условиях, доходе и экологических условиях проживания у девушек достигается при умении оправдывать свои поступки, нарушающие принятые нормы, отсутствие переживаний о том, заставляет ли их успешность чувствовать близких людей себя ущербно, склонности негативно оценивать свою личность в типичных ситуациях нарушения моральных норм, при наличии убеждения о недопустимости выстраивания четких личностных границ во взаимодействии с близкими людьми и наличии взглядов, вкусов, предпочтений, отличающихся от таковых у близких людей. Иные предикторы гедонистического благополучия отмечаются у юношей: умение разграничивать оценку своей личности и поступка, четкое следование нравственным правилам поведения что, возможно, трактуется ими как сила воли. Таким образом, гедонистическое благополучие девушек отличается большей эгоцентрической направленностью, чем у юношей.

Т а б л и ц а 11. — Предикторы гедонистического благополучия

Юноши	Девушки
<i>Схожие предикторы</i>	
Выраженная в высокой степени бета-гордость ($\beta = 0,2$; $p = 0,02$)	Выраженная в низкой степени бета-гордость ($\beta = -0,4$; $p = 0,001$)
<i>Различные предикторы</i>	
Низкий уровень альфа-гордости ($\beta = -0,1$; $p = 0,1$)	Выраженные в низкой степени: вина выжившего ($\beta = -0,1$; $p = 0,001$), вина ненависти к себе ($\beta = -0,04$; $p = 0,1$)
Выраженные в высокой степени: приверженность моральным нормам ($\beta = 0,8$; $p = 0,006$), вина-состояние ($\beta = 0,07$; $p = 0,07$)	Выраженные в высокой степени: отстраненность ($\beta = 0,1$; $p = 0,04$), переживание стыда ($\beta = 0,07$; $p = 0,02$), вина отделения ($\beta = 0,07$; $p = 0,05$)

Заключение. Предикторы субъективного благополучия личности в юности из числа видов чувства вины и стыда в различных жизненных сферах не идентичны. Предикторами высокого уровня субъективного благополучия девушек выступают низкий уровень склонности к моральной вине, бета-гордости, вине ненависти к себе, вине выжившего, переживанию стыда, а также высокий уровень склонности переживать вину-состояние. Амбивалентно влияние альфа-гордости, вины всеобъемлющей ответственности на субъективное благополучие девушек в различных жизненных сферах. Предикторами высокого уровня субъективного благополучия юношей выступают низкий уровень выраженности вины-черты и склонности к переживанию вины отстраненности, а также высокий уровень склонности к вине-состоянию, моральной вине, бета-гордости в типичных ситуациях вины и стыда. Влияние склонности к переживанию вины ненависти к себе и вины выжившего на субъективное благополучие юношей в различных жизненных сферах амбивалентно. Инвариантный предиктор субъективного благополучия как для юношей, так и для девушек — высокий уровень склонности переживать вину-состояние.

Список цитируемых источников

1. *Партасевич, А. В.* Различия в уровнях счастья, удовлетворенности жизнью, психологического и субъективного социального благополучия у студентов, обусловленных наличием у них близких отношений / А. В. Партасевич, И. Н. Андреева // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е : Педагогические науки. — 2022. — № 7. — С. 64—72.
2. *Чурило, Н. В.* Проблема субъективного благополучия современных юношей и девушек в контексте выбора жизненной стратегии / Н. В. Чурило // Весн. Магіл. дзярж. ун-та імя А. А. Куляшова. — 2008. — № 1 (29). — С. 210—218.
3. *Коломинский, Я. Л.* Субъективное благополучие как критерий психологического здоровья личности / Я. Л. Коломинский, О. В. Белановская // Психалогія. — 2020. — № 1. — С. 43—47.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — 4-е изд., расшир. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 632 с.
5. *Бреслав, Г. М.* Композиционная теория эмоций: к пониманию моральных эмоций и любви / Г. М. Бреслав // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. — 2015. — Т. 12, № 4. — С. 81—102.
6. *Tangney, J. P.* Shame and Guilt / J. P. Tangney, R. L. Dearing. — NY : Guilford Press, 2003. — 272 p.
7. *Васильева, О. С.* Особенности переживания вины в современном обществе / О. С. Васильева, Е. С. Короткова // Моск. психотерапевт. журн. — 2004. — № 1. — С. 48—72.
8. *Белик, И. А.* Чувство вины в связи с особенностями развития личности : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / И. А. Белик, СПбГУ. — СПб., 2006. — 27 с.

Поступила в редакцию 30.03.2024.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGY

LITERARY STUDIES

УДК 821.16: 821.111

А. И. Беляя¹, доктор филологических наук, доцент,
Н. Ч. Иванюска²

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», вул. Войкава, 21, 225404 Баранавічы,
Рэспубліка Беларусь, ¹alba.57@mail.ru, ²nastiaivanovskaya@mail.ru

КОНЬ ЯК ПЕРСАНАЖ МАСТАЦКАЙ АНІМАЛІСТЫКІ Ў МІЖЛІТАРАТУРНЫМ КАНТЭКСТЕ

У артыкуле разглядаецца актуальнае пытанне даследавання анімалістычнай вобразнасці ў літаратуры як аднаго з рэзерваў і імпульсаў развіцця сучаснага гуманізму; прасочваецца дынаміка развіцця беларускай мастацкай анімалістыкі ў яе рэалістычным кірунку; асэнсоўваецца праблема літаратурных сувязей і ўплываў у стварэнні анімалістычных вобразаў. Разглядаюцца творы беларускай, рускай, яўрэйскай, англійскай літаратур, загаловак персанажам якіх з'яўляецца конь: «Біяграфія Косача» У. Сыракомлі, «Буланы» К. Чорнага, «Халстамер» Л. Талстога, «Мафусаіл» Шолам-Алейхема, «Чорны прыгажун» Г. Сьюэл. Вызначаюцца асноўныя формы і прынцыпы функцыянавання дадзенага анімалістычнага вобраза, у сувязі з чым інтэрпрэтуюцца паняцці «эстэтычны антрапамарфізм», «гіпатэтычная псіхалогія каня»; аналізуецца адметнасць перадачы адчуванняў жывой істоты як варыянт псіхалагізму; робяцца высновы пра характар пераемнасці і ролю міжлітаратурных уплываў.

Ключавыя словы: анімалістычны вобраз; эстэтычны антрапамарфізм; гіпатэтычны псіхалагізм; тып персанажа; антрапаморфны наратар; «аўтабіяграфія каня»; міжлітаратурная камунікацыя.

Бібліягр.: 13 назваў.

E. I. Belaya¹, Doctor of Philology, Associate Professor,
N. Ch. Ivanovskaya²

Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Vaykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of
Belarus, ¹alba.57@mail.ru, ²nastiaivanovskaya@mail.ru

HORSE AS A CHARACTER OF ANIMALISM IN INTERLITERARY CONTEXT

The article examines the relevant issue of researching animal imagery in fiction as one of the provisions and impulses for the development of modern humanism; the development of Belarusian artistic animalism in its realistic direction is traced; the problem of literary connections and influences in the creation of animal images is discussed. The works of Belarusian, Russian, Jewish, and English literature with the horse as the main character are considered: “Biography of Kosach” by U. Syrakomlya, “Bulany” by K. Chorny, “Holstomer” by L. Tolstoy, “Methuselah” by Sholem-Aleichem, “Black Beauty” by A. Sewell. The main forms and principles of functioning of this animal image are determined through the lens of the concepts of “aesthetic anthropomorphism”, “hypothetical psychology of a horse”; the distinctiveness of the transmission of a living being sensations as a variant of psychologism is analyzed; conclusions about the nature of continuity and the quality of interliterary influences are made.

Key words: animal image; aesthetic anthropomorphism; hypothetical psychologism; character type; anthropomorphic narrator; “autobiography of a horse”.

Ref.: 13 titles.

Уводзіны. Функцыянаванне ў мастацкіх творах анімалістычных вобразаў з'яўляецца адным з важных аспектаў сучаснага літаратуразнаўства. Іх даследаванне не страчвае актуальнасці як універсальны спосаб выяўлення творчай індывідуальнасці і светаадчування пісьменніка.

Сімволіка анімалістычнай вобразнасці падкрэслівае натуральнасць і традыцыйнасць узаема-сувязі чалавека з прыродай, узмацняе філасафічнасць і псіхалагізм твораў. Вялікі ўклад у распрацоўку пытання анімалізму ў літаратуры зрабілі айчынныя і зарубежныя вучоныя: Л. Г. Бараноўская, А. І. Бельскі, У. І. Каяла, Л. Г. Дуктава, В. І. Козіч, К. Келлі, В. Мацапура, М. Эпштэйн і інш.

Акрамя таго, «анімалізм як творча асэнсаванае і адказнае стаўленне чалавека да жывёл — адзін з найважнейшых рэзерваў і імпульсаў развіцця сучаснага гуманізму...» [1, с. 89]. У бягучым годзе ў Рэспубліцы Беларусь прыняты закон аб адказных адносінах да жывёл, які прадугледжвае абарону жывёл ад жорсткага абыходжання з імі, служыць сцвярдзенню прынцыпаў гуманнасці ў грамадстве, умацаванню маральнасці, пераемнасці беларускай традыцыі клапацілівага стаўлення да жывых істот.

У айчыннай літаратуры выяўляецца прыхільнасць да розных анімалістычных вобразаў. Важнасцю ролі каня ў рэальным жыцці абумоўлена і значнае месца гэтага анімалістычнага вобраза ў мастацкай творчасці. У беларускім фальклоры конь паказаны ў сувязі з такімі пластамі грамадства, як земляробы, ваяры і святары. У народных песнях, прымаўках і прыказках ён фігуруе як апора селяніна ў працы; у беларускіх казацкіх песнях — як верны сябар і памочнік ваяра.

У частотна-тэматычным паказальніку, складзеным А. Бельскім на матэрыяле беларускай паэзіі, зафіксавана больш за 70 твораў пра каня. Конь часта асацыюецца ў беларускіх аўтараў са светам дзяцінства: вёскай, прыродай, традыцыйным побытам. Пашыраны вобраз каня, які сімвалізуе працавітасць, адданасць лёсу. Сучаснасць амаль выштурхнула каня з рэчаіснасці, нашчадкі не заручылі з ім сваёй долі, таму ў творах адчувальныя матывы віны і суму як асабістая балючая далучанасць аўтараў «да драмы беларускай вёскі — страты гаспадара, абрыву сувязяў чалавека са спрадвечным укладам народнага жыцця» [2, с. 31].

Матэрыялы і метады даследавання. Матэрыял даследавання — творы У. Сыракомлі, К. Чорнага, Л. Талстога, Шолам-Алейхема, Г. Сьюэл; тэарэтычныя крыніцы, прысвечаныя аналізу вылучанай праблемы. Метады даследавання: біяграфічны, параўнальна-супастаўляльны, гісторыка-тыпалагічны.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Пачынаючы з XIX стагоддзя, беларуская літаратурная анімалістыка дынамічна развіваецца ў наступных кірунках: рэалістычным (творы паляўнічай тэматыкі); алегарычным (казкі, байкі); фантастычным (Я. Баршчэўскі «Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях»); псіхалагічным. З другой паловы XIX стагоддзя ў мастацкай літаратуры нарастае ўвага да працоўных жывёл, умоў іх існавання. Да гэтага часу належыць апавяданне У. Сыракомлі «Біяграфія Косача»: «...любая праца, якая прыносіць людзям карысць, заўсёды вартая ўхвалы» [3, с. 505]. Гэтае перакананне абумовіла, па словах аўтара, задуму напісаць жыццяпіс каня. Конь у творы У. Сыракомлі не надзелены здольнасцю размаўляць, аднак менавіта антрапамарфізуючы аўтарскі наратыў надае прадстаўніку жывёльнага свету такія чалавечыя здольнасці і пачуцці, як радасць, здзіўленне, страх. Косач «часта імчаўся наўгалап, кружыў вакол маткі, раздзімаў храпы, уцягваючы наветра. У грудзях яго было весела, сэрца гуляла, як рыба ў вадзе на пагоду» [3, с. 507]. Многія моманты з жыцця каня адлюстраваны натуралістычна, але больш звяртаюць на сябе ўвагу элементы персаніфікацыі. Калі Косач першы раз убачыў дзённае святло, то «...відаць, падумаў нешта добрае, бо аж тры разы радасна падскочыў». Жарэбчык рос, мацнеў і «бегаў па зямлі з незвычайнай радасцю» [3, с. 507].

У. Сыракомля ўзняла такую важную сацыяльную праблему, як адносіны людзей да жывёл. Шляхецкая каняга, заўважае пісьменнік, «гэта не панскі рысак, не пясчун, які мае толькі адзін нейкі абавязак. У нас адзін і той жа конь служыць і для верхавой язды, і для таго, каб цягаць возці барану. Усё ён павінен умець, ні ад якога цяжару яму нельга ўхіляцца» [3, с. 509].

Адносна жывых істот мэтазгодна выкарыстоўваць паняцце «гіпатэтычны псіхалагізм». Яно ўказвае на меркаваны ход думак і разваг, а таксама на ўзаемасувязь свету жывёл і свету

людзей. Як прыклад праламлення чалавечых адносін у гіпатэтычнай псіхалогіі каня Б. Тамашэўскі прыводзіць аповесць Л. Талстога «Халстамер» [4, с. 130]. На думку ўкраінскай даследчыцы В. Мацапуры, азначэнне «гіпатэтычная псіхалогія» з’яўляецца дарэчным, паколькі ў сучаснай тэорыі псіхалагізму, відавочна, не хапае тэрмінаў для адлюстравання псіхалогіі жывёлы ў мастацкім тэксе [5].

Адным з сучасных прыёмаў пабудовы мастацкага тэксту з’яўляецца астраненне (рус. остранение) як спосаб надаць вобразу большую выразнасць, уключыць у поле нечаканых асацыяцый. У ім злучаюцца аўтарскія стратэгіі, псіхалогія персанажа і асаблівасці іх успрымання чытачом. Гэты прыём быў абгрунтаваны В. Шклоўскім таксама ў асноўным на прыкладзе аповесці Л. Талстога «Халстамер». Аповесць займае асаблівае месца ў творчасці Л. Талстога. Яе задума ўнікальная: конь сам апавядае пра сваё жыццё. Аўтар свядома выкарыстаў такі прыём эстэтычнага антрапамарфізму, як перанясенне псіхічных уласцівасцяў чалавека на прадстаўніка свету жывёл. Звычайна гавораць аб прататыпах літаратурных асоб, людзей. Але конь Халстамер таксама рэальна існаваў. Яго гісторыю Л. Талстой пачуў ад конназаводчыка А. Стаховіча ў 1856 годзе. Трагедыя персанажа пачынаецца ўжо з моманту нараджэння. Нашчадак племянных бацькоў сам, аднак, не стаў абраным, бо «*мастыю он был вороно-пегий*» [6, с. 63]. Гэта сведчыла пра выраджэнне пароды, таму жарабя стэрылізуюць. Лёс Халстамера нагадвае лёс чалавека, які не ўпісваецца ў прынятыя стандарты, і прычына яго няўдач у тым, што ён не такі, як усе. Пячатка адрыву тэмы застаецца на ім на ўсё жыццё.

Аповесці «Халстамер» уласцівы філасафічнасць і псіхалагізм. Письменник надзяляе героя схільнасцю да глыбокага роздуму. Ад асобы Халстамера трансліююцца высновы па самых розных пытаннях сучаснага Л. Талстому грамадства. Адно з іх — абарона бязмэтнага існавання ўласнасці. Людзі імкнуцца ў жыцці не да таго, каб рабіць дабро, а да таго, каб як мага больш рэчаў назваць сваімі. Халстамер разважае так: «*Меня называли собственностью человека. Слова: моя лошадь, относимые ко мне, живой лошади, казались мне так же странными, как слова: моя земля, мой воздух, моя вода*» [6, с. 77]. Гэты інстынкт амаральны і не можа быць прыняты Халстамерам, менавіта таму ён з гонарам заяўляе: «*Имя мое по родословной — Мужик первый...*» [6, с. 70]. У развагах Халстамера аб ролі ўласнасці ўгадваецца аўтарская думка. Ва ўспрыманні каня «маё» азначае «нізкі і жывёльны чалавечы інстынкт», які людзі называюць «правам уласнасці» [6, с. 77]. Халстамер — не проста ачалавечаны конь, гэта конь-філосаф, які крытычна ацэньвае жыццё людзей і чалавечага грамадства ў цэлым. У адным з ранніх чарнавікоў аповесці Л. Талстога апавядальнік нават кажа, што Халстамер не мог не адчуваць крыўды, бо «ён усё ж такі быў чалавек» (праўда, у пазнейшых варыянтах напісана «ён усё ж такі быў конь»), але само апісанне пачуццяў галоўнага персанажа засталася некранутым).

Многія дэталі знешнасці старога каня маюць натуралістычны характар, але больш важна тое, якую ролю ў гэтым апісанні адыгрываюць элементы персаніфікацыі. Л. Талстой, напрыклад, піша пра «выраз твару» Халстамера, які быў па-чалавечы строга-цярплівы, глыбакадумны і пакутлівы. Было нешта велічнае і ў постаці каня, «*и в страшном соединении в ней отталкивающих признаков дряхлости, усиленной пестротой шерсти, и приемов и выражения самоуверенности и спокойствия, сознательной красоты и силы*» [6, с. 63].

П. Васючэнка ў свой час слухна адзначыў, што «“Халстамер” Л. Талстога варта было б назваць “Таўстамерам”, як і іншыя спавядальныя ягоныя творы накшталт “Сповідзі” або “Дзённіка”» [7]. Сваімі аповесцямі Л. Талстой абараняў права чалавека на непадобнасць, «пярэстасць», якая заўсёды так раздражняе табун, статак, натоўп, і, вядома, пісьменнік сцвярджаў адзінства чалавека і прыроды.

Акрамя праблем уласнасці, адносін чалавека да жывых істот, Л. Талстой узнімае праблему стаўлення да старасці. Аўтар падкрэслівае, што ў статку дамінуюць маладыя і моцныя, паказвае, што Халстамер пакутаваў ад гэтай шчаслівай моладзі больш, чым ад людзей. «*Ни тем, ни другим он не делал зла. Людям он был нужен, но за что же мучали его молодые лошади?*» [6, с. 67]. Аднак жорсткасць і несправядлівасць не здолелі зламаць Халстамера. Ён заклікаў на дапамогу ўсё сваё цярпенне і нават пачаў «*находит какое-то лошадиное удовольствие в этом*» [6, с. 61].

Як і Л. Талстой, брытанская пісьменніца Ганна Сьюэл паклала ў аснову свайго адзінага рамана «Чорны прыгажун» (1877) гісторыю каня, які сам апавядае пра сваё жыццё. Аднак калі ў Л. Талстога Халстамер — антрапаморфны персанаж, за якім, паводле меркавання даследчыкаў, бачыцца сам аўтар, то Чорны прыгажун у Г. Сьюэл — персанаж антрапамарфізаваны, пад якім аўтар не мае на ўвазе чалавека. Аб'ядноўвае гэтыя творы наяўнасць антрапамарфізуючага наратыву.

У 14-гадовым узросце будучая пісьменніца атрымала сур'ёзную траўму нагі і, застаўшыся кульгавай, перамяшчалася пераважна ў павозцы, запрэжанай любімым поні. Да працы над раманам Г. Сьюэл прыступіла ў 51-гадовым узросце. З 1876 года, ужо не здольная пісаць самастойна, яна надыктоўвала тэкст сваёй маці. Першапачаткова Г. Сьюэл не мела задумы напісаць мастацкі твор, а імкнулася культываваць дабрыню, спачуванне і клопат да коней. Раман набыў сусветную вядомасць, але Г. Сьюэл не дажыла да поспеху сваёй кнігі. Яе апошнім жаданнем было, каб коні ў пахавальнай працэсіі былі вызвалены ад збруі.

Ствараючы «аўтабіяграфію» каня, Г. Сьюэл закранула тэмы, непадуладныя часу: мужнасць, настойлівасць, дабрыню, любоў і павагу, — а таксама надзвычай праўдападобна ўзнавіла ўмовы існавання і псіхалогію жывёлы. Высакародны конь па імені Чорны прыгажун верай і праўдай служыў людзям. Яго доўгае жыццё было поўнае нечаканых паваротаў і драматычных падзей. Прайшоўшы шлях ад дурненькага жарабяці да мудрай старой жывёліны, Прыгажун навучыўся адрозніваць дабро і зло, быць адданым і цярылівым, цаніць увагу і спачуванне. Пісьменніца асабліва падкрэслівае дзіўную здольнасць коней тонка адчуваць свет: *«Господь наделил людей разумом, и они могут осмысливать всё, что с ними случается. Животным Бог дал вместо разума чувства, которые в минуты опасности оказываются куда совершеннее разума. Потому-то животным и удаётся так часто спасать хозяев»* [8, с. 64].

І Г. Сьюэл, і Л. Талстой узнаўляюць драбніткі дэталі жыцця анімалістычных персанажаў, прасочваюць этапы страты імі былога становішча да поўнага знясілення жыццёвых сіл, знявагі на гэтым шляху. У абодвух творах гаворыцца не проста пра старых коней, а пра істот спадчынай высакароднасці, якая кантрастуе з іх цяперашнім становішчам. На службе чалавеку коні падарвалі сваё здароўе. Чорны прыгажун скардзіцца: *«...я так и тряса от холода; ноги болели, спина болела, болела и грудь, все тело мое ныло от боли»* [8, с. 90]. Не лепш пачуваецца і Халстамер: *«Я болел, меня мучали и калечили — лечили, как это называют люди»* [6, с. 71].

І ўсё ж, як слушна заўважыў у свой час В. Шклоўскі, калі свіфтаўскі тэкст пра дзяржаву коней замешаны на пагардзе да людзей, то «Халстамер» «напісаны на спробе пагарды», якая, аднак, «не ўдалася. Коні Талстога шкадуюць людзей» [9]. У творы Г. Сьюэл — нават спрабуюць абараніць: *«Мне кажется, если мы станем говорить плохо о людях, это будет несправедливо по отношению к лучшим из них»* [8, с. 54].

Падабенства гэтых двух дзіўных вобразаў, стварэнне якіх раздзяляюць усяго некалькі гадоў, з'явілася, на думку К. Келлі, хутчэй за ўсё, вынікам выпадковага супадзення. Дапушчальна, што Л. Талстой мог прачытаць «Чорнага прыгажуна» яшчэ да таго, як у яго аформілася канчатковая версія «Халстамера». Але ў творах канца 1870-х і ў 1880-я гады няма ніводнага намёку на тое, што ён чытаў кнігу Г. Сьюэл ці чуў аб ёй. А з дзённікаў і лістоў пісьменніка вынікае: яшчэ з 1863 года Л. Талстой працаваў над «гісторыяй аднаго мерына» і ў ім ужо была сцэна з п'яным конюхам і шэраг сцэн скачак. У 1884 годзе ён зноў звярнуўся да гэтай тэмы: С. Талстая сцвярджала, што выпадкова знайшла ў паперах мужа чарнавік гісторыі пра каня і пераканала яго закончыць твор [10].

Як адзначаў А. Адамовіч, за апавяданнем К. Чорнага «Буланы» стаіць аповесць «Халстамер» Л. Талстога, напісаная ў 1886 годзе. Аднак у 1902-м убачыла свет апавяданне яўрэйскага класіка Шолам-Алейхема з загалоўкавым анімалістычным вобразам — «Мафусаіл». Гэта імя біблейскага персанажа, якое асацыюецца з даўгалеццем. Мафусаіл у апавяданні — вельмі стары конь. Па апісанні здаецца, што гэта партрэт старога чалавека: абцяжараны гадамі, ён *«не меў ніводнага зуба ў роце, калі не лічыць двух-трох пянькоў, якімі ён з цяжкасцю жаваў, калі было што жаваць...»*. Сказана таксама, што Мафусаіл быў рахманы працаўнік, руплівец. І толькі

з працягу відаць, што гэта стары конь, «высокі, худы, аблезлы, з папавіванай спінай і мутнымі вачыма...» [11, с. 430].

Герой Шолам-Алейхема — вобраз персаніфікаваны. Конь надзелены ўласцівасцямі чалавечай псіхікі: ён, у прыватнасці, можа плакаць, мае своеасаблівае пачуццё гумару, здольны думаць і разважаць. Па словах пісьменніка, Мафусаіл быў увогуле схільны да «невясёлага конскага роздуму» [11, с. 431]. Праз адносіны да каня пісьменнік выяўляе маральную сутнасць людзей, з якімі сутыкае Мафусаіла яго няўдалы конскі лёс. Чаго толькі не вытвараў з ім цыган, каб конь шпарчэй бегаў! Надзвычай жорсткімі былі і дзеці, якія «рабілі яму процьму непрыемнасцей, здэкваляся, ганьбілі яго» [11, с. 435]. Бадай кожны наступны ўладальнік Мафусаіла нібыта знарок імкнецца наблізіць смерць каня, зусім не лічачы яго за жывую, здольную адчуваць істоту. Нарэшце Мафусаіла забраў да сябе Касрыел-вадавоз, які усё жыццё марыў, каб Бог узнагародзіў яго канём. Пры гэтым аўтар адзначае, што Мафусаіл быў на старасці год у Касрыела «замест каня»: каб шчаслівыя гаспадары не саромеліся суседзям, то меліся б паставіць яго ў хаце! Бедная сям'я вадавоза шчодро дзялілася з дарагой ім істотай усім, што магла адарваць ад сябе. Мафусаіл мог бы сказаць, што мае шчаслівую старасць, каб не дзеці. Дзеці любілі яго, піша аўтар, але лепш бы яны яго болей шкадавалі. Дурныя дзіцячыя жарты і скарацілі жыццё рахманаму коніку... У апавяданні «Мафусаіл» адбілася жыццёвая мудрасць яўрэйскага класіка. Адносіны да састарэлага каня з'яўляюцца свайго роду пробным каменем маральнасці грамадства.

К. Чорны выяўляў надзвычайную цікавасць да вопыту іншых літаратур. Выпрацаваць, і па магчымасці паскорана, сваю сталую праявічую традыцыю можна, лічыў пісьменнік, калі ўключыць беларускую прозу ў «сілавое поле» рускай і сусветнай літаратурнай традыцыі. «Глядзець на сваё скрозь павелічальнае шкло сусветнай культуры чалавеказнаўства — вось што патрэбна літаратару» [12]. Сцвярджаючы, што за апавяданнем К. Чорнага «Буланы» стаіць «Халстамер» Л. Талстога, А. Адамовіч не выключае, што ў такім прамым наследванні можна бачыць пачцівую залежнасць ад класікаў, у той час як было шмат тых, хто класіку ігнараваў. І ўсё ж, упэўнены даследчык, К. Чорны імкнуўся не паўтараць вялікіх, а з іх дапамогай рабіў сваё.

Паводле А. Адамовіча, стварэнне такога анімалістычнага вобраза, як Буланы, — эксперымент па ўзбагачэнні псіхалагізму беларускай прозы. Сэнсавы цэнтр апавядання — філасофскі роздум над жыццём. Таксама, як і яго папярэднікі, К. Чорны ўзнімае праблему адносін да старасці. Праз вобраз Буланага пісьменнік паказвае адчуванні жывой істоты на мяжы жыцця і смерці. Асноўная думка твора заключаецца ў сцвярджэнні ідэі кругазвароту жыцця: калі істота памірае, яна дае сілы новаму жыццю. Гаспадар каня Раман Драгун прыходзіць да высновы, што смерці Буланага ніяк не пазбегнуць, што конь павінен паслужыць «матэрыялам для жыцця». Аўтар праводзіць паралелі паміж адчуваннямі каня і гаспадара, перадае прыхаваныя пачуцці і настроі, паміж якімі існуе непарыўная сувязь: «Жаваў ён [конь] сена ў цёмным хляве спакойна, без тых бур, якімі кіпеў чалавек, а чалавек стаяў каля яго і ашукваў сябе: “Дык гэта ж усё так, як трэба, — Буланы жуе сена, стоячы на чорнай ад змроку саломе; тут жа прытульна і цёпла. І я стаю і гляджу ў ціхую адзіноту зімовага вечара”» [13, с. 318—319]. Псіхалагізацыя вобразаў жывёл, як паказвае апавяданне «Буланы», адыгрывае значную ролю ў пастаноўцы вострых сацыяльна-маральных праблем жыцця. Адносіны да каня даюць уяўленне пра псіхалагічныя рысы і каштоўнасныя арыенціры людзей.

Заклучэнне. Міжлітаратурныя камунікацыі выступаюць як моцны стымул развіцця мастацтва слова, бо яно не можа існаваць ізалявана. Уплывы з'яўляюцца тымі абставінамі, без якіх ні адна літаратура не мела б сучаснага аблічча. Калі гаварыць пра Г. Сьюэл і Л. Талстога, то было б вельмі спакусліва выявіць не толькі падабенства іх наватарскіх твораў, але і ўплыў папярэдняга на наступны. І ўсё ж варта пагадзіцца з думкай, якая выказваецца сучаснымі замежнымі літаратуразнаўцамі, што блізкасць гэтых двух тэкстаў хутчэй мае выпадковы характар і абумоўлена адносінамі да жывёл у тагачасным грамадстве. Значную ролю адыгралі і асабістыя ўражанні аўтараў як сведак згубных вынікаў цяжкай працы, нядбайнага абыходжання з коньмі.

Праблема адносін чалавека да жывёлы, як і праблема адносін да старасці, у іншы час была актуальнай для Шолам-Алейхеа і К. Чорнага. Думка аб тым, што не варта абсалютызаваць ці перабольшваць ролю міжлітаратурных кантактаў і ўплываў, а мэтазгодна разглядаць іх толькі як сістэму фактараў уздзеяння, сцвярджаецца і айчыннымі навукоўцамі. Асабліва выразна гэта відаць у супастаўленні твораў К. Чорнага і Л. Талстога. К. Чорны ўлічваў творчы вопыт рускага класіка ў новай культурнай сітуацыі, пераносячы акцэнт са знешніх падзей ва ўнутраны свет персанажа, звяртаючыся да сферы падсвядомага, засвойваючы новыя прыёмы псіхалагічнага пісьма.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Эпштейн, М. Н.* Природа, мир, тайник вселенной... Система пейзажных образов в русской поэзии / М. Н. Эпштейн. — М. : Высш. шк., 1990. — 303 с.
2. *Бельскі, А. І.* Мастацкая анімалістыка ў сучаснай беларускай літаратуры (да праблем вывучэння і тыпалогіі) / А. І. Бельскі // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4 : Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. — 2000. — № 2. — 32 с.
3. *Сыракомля, У.* Выбраныя творы / У. Сыракомля ; уклад., прадм., камент. К. Цвіркі. — Мінск : Кнігазбор, 2006. — 528 с.
4. *Тамашэўскі, Б. У.* Тэорыя літаратуры. Паэтыка : навуч. дапам. / Б. В. Тамашэўскі ; уступ. арт. Н. Дз. Тамарчанка ; камент. С. М. Бройтмана пры ўдзеле Н. Дз. Тамарчанкі. — М. : Аспект-Прэс, 1999. — 334 с.
5. *Мацапура, В. І.* Приём остранения в произведениях Н. В. Гоголя: специфика использования и способы выражения [Электронный ресурс] / В. И. Мацапура. — Режим доступа: <https://www.domgogolya.ru/science> . — Дата доступа: 04.03.2024.
6. *Толстой, Л. Н.* Повести / Л. Н. Толстой. — М. : Совет. Россия, 1983. — 224 с.
7. *Васючэнка, П.* Пятрогліфы і філалагемы [Электронны рэсурс] / П. Васючэнка. — Рэжым доступу: <https://dziejaslou.by/old/www.dziejaslou.by/> . — Дата доступу: 20.10.2023.
8. *Сьюэлл, А.* Чёрный красавчик / А. Сьюэлл ; пер. с англ. А. Иванова и А. Устиновой ; худож. С. Гераскевич. — М. : ЭНАС-КНИГА, 2018. — 240 с.
9. *Шкловский, В.* О теории прозы [Электронный ресурс] / В. Шкловский. — Режим доступа: <https://monoskop.org/> . — Дата доступа: 08.04.2024.
10. *Келли, К.* «Человекоподобный зверь» против «звероногого человека»: животные как рабы, слуги и спутники человека в европейской культуре эпохи Постпросвещения [Электронный ресурс] / К. Келли. — Режим доступа: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_ozobrenie/ . — Дата доступа: 14.03.2024.
11. *Шолам-Алейхем.* Тэўе-малочнік: апавесці, апавяданні, юнац. раман / Шолам-Алейхем ; пер. з ідыш ; рэдкал.: С. А. Андраюк [і інш.] ; прадм. Ю. Канэ ; маст. Л. Трэтман. — Мінск : Маст. літ., 1992. — 510 с.
12. *Адамовіч, А.* Класік беларускай прозы [Электронны рэсурс] / А. Адамовіч. — Рэжым доступу: https://knihi.com/Ales_Adamovic/Klasik_bielaruskaj_prozy_zbor8.html . — Дата доступу: 10.04.2024.
13. *Чорны, К.* Збор твораў : у 8 т. / К. Чорны. — Мінск : Маст. літ., 1972. — Т. 1 : Апавяданні. 1923—1927. — 554 с.

Паступіў у рэдакцыю 08.07.2024.

УДК 821.161.3:821.162.1

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

БЕЛАРУСКА-ПОЛЬСКАЕ ПАЭТЫЧНАЕ ПАМЕЖЖА (1830—1918): АЦЭНКІ ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА І ПЕРСПЕКТЫВЫ ДАСЛЕДАВАННЯ

Мэта дадзенага артыкула — разгледзець асноўныя этапы вывучэння замежным і айчынным літаратуразнаўствам феномену беларуска-польскага паэтычнага памежжа ў перыяд інтэнсіўнага абнаўлення і ўзаемадзеяння мастацкіх традыцый (1830—1918). Даследаванні ў гэтай галіне літаратуразнаўства складаюцца з манаграфій і артыкулаў, прысвечаных творчасці Адама Міцкевіча і ўплыву на яго эстэтыку і паэтычную свядомасць беларускай народнай культуры, а таксама з прац, у якіх аналізуюцца польскі ўплыў на вербальнае мастацтва беларусаў і спецыфіка беларускага дыскурсу ў польскамоўнай літаратуры Беларусі і літаратуры Польшчы. Каштоўнасць навуковых распрацовак у дадзенай сферы відавочная: яны могуць праліць святло на мноства новых цікавых аспектаў узаемаўплыву паэтычных парадыгм унутры дзвюх культурных сістэм, што дазволіць лепш зразумець іх агульную гісторыю і сучасны стан.

Ключавыя словы: Адам Міцкевіч; беларуска-польскае памежжа; паэтычная парадыгма; літаратурныя сувязі; беларускі дыкурс.

Бібліягр.: 12 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

THE BELARUSIAN-POLISH POETIC BORDERLAND (1830–1918): ASSESSMENTS OF LITERATURE AND RESEARCH PERSPECTIVES

The purpose of this article is to consider the main stages of the study of the Belarusian-Polish poetic borderland phenomenon by foreign and domestic literary studies during the period of intense renewal and interaction of artistic traditions (1830—1918). The research in this field of literary studies consists of monographs and articles devoted to the works by Adam Mitskevich and his influence on the aesthetics and poetic consciousness of the Belarusian folk culture, as well as works that analyze the Polish influence on the verbal art of the Belarusians and the specifics of the Belarusian discourse in the Polish-language literature of Belarus and literature of Poland. The value of scientific developments in this field is obvious: they can shed light on many new interesting aspects of the interaction of poetic paradigms within two cultural systems, which will allow a better understanding of their common history and current state.

Key words: Adam Mitskevich; Belarusian-Polish borderland; poetic paradigm; literary connections; Belarusian discourse.

Ref.: 12 titles.

Уводзіны. Вызначальныя тэндэнцыі літаратурнага працэсу, які адбываўся на беларуска-польскім памежжы ў 1830—1918 гадах, знайшлі сваё яскравае адлюстраванне найперш ў паэтычных творах. У акрэслены перыяд, як вядома, узніклі тыя ідэйна-эстэтычныя канцэпцыі, якія не толькі даюць уяўленне пра шчыльныя ўзаемасувязі, што існавалі паміж беларускай і польскай мастацкімі традыцыямі, але ствараюць магчымасць суаднесці творчасць асобных польскамоўных аўтараў з агульнабеларускім літаратурным кантэкстам, а беларускамоўных — з агульнаеўрапейскай культурнай прасторай, дазваляюць супаставіць дзве паэтычныя парадыгмы, пры гэтым выявіць тыповае, тоеснае і адрознае. Заўважым, катэгорыя парадыгмы, якая была ўведзеная ў навуковы дыкурс Т. Кунам, знайшла прымяненне таксама і ў літаратуразнаўстве, дзе яна разумеецца як «сукупнасць перакананняў, каштоўнасцей, тэхнічных сродкаў і г. д., характэрная для членаў пэўнай супольнасці» [1, с. 220]. Парадыгматычны падыход, можна меркаваць, з'яўляецца даволі прадуктыўным у даследаванні гісторыка-літаратурнага

працэсу, у тым ліку мастацкага свету паэзіі, бо, як адзначае Н. Саладуха, «менавіта з дапамогай паняцця “парадыгма” ўдаецца цэласна ахапіць паэтычны корпус з усім яго спецыфічным зместам пэўнага культурна-гістарычнага перыяду» [2, с. 6]. Акрамя таго, «паэтычная парадыгма ўключае ў сябе: набор асноўных паняццяў, ідэй і ідэалаў, палажэнняў і прынцыпаў паэтычнай пабудовы, што дае магчымасць стварэння спецыфічнай мадэлі паэтычнай рэальнасці» [2, с. 6].

Матэрыялы і метады даследавання. Матэрыял даследавання — літаратуразнаўчыя працы, прысвечаныя беларуска-польскаму літаратурнаму ўзаемадзеянню ў XIX — пачатку XX стагоддзя, а менавіта творчасці Адама Міцкевіча і ўплыву на яго паэзію беларускага культурнага субстрату, аналізу польскіх уплываў на паэтычную спадчыну беларускіх аўтараў, асабліва для беларускага дыскурсу ў польскамоўнай літаратуры Беларусі і літаратуры Польшчы. Метадалогія даследавання адпавядае прынцыпам парадыгматычнага, аксіялагічнага і кантэкстнага падыходаў.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Зацікаўленасці пытаннем узаемадзеяння паміж беларускай і польскай паэтычнымі парадыгмамі ў 1830—1918 гадах папярэднічалі даследаванні, прысвечаныя асабе А. Міцкевіча, чья паэзія аказала вялікі ўплыў як на сучаснікаў рамантыка, так і на яго літаратурных наступнікаў. У сваю чаргу, мастацкая свядомасць гэтага творцы сфарміравалася пад непасрэдным уздзеяннем шэрагу фактараў беларускай культуры: гістарычнага, сацыяльнага, этычнага, фальклорнага. Аднак толькі апошні з іх (фальклорны) прыцягваў увагу большасці як замежных, так і айчынных міцкевічазнаўцаў.

Адным з першых даследчыкаў феномена беларуска-польскага паэтычнага памежжа (даказваў фальклорную аснову творчасці А. Міцкевіча, спасылаючыся на беларускія народныя крыніцы) быў польскі літаратуразнавец С. Здзярскі, аўтар манаграфіі “*Pierwiastek ludowy w poezji polskiej XIX wieku*” («Народныя элементы ў польскай паэзіі XIX стагоддзя»). Так, характарызуючы асноўныя вобразы і матывы балады “*Świtez*” («Свіцязь»), вучоны сцвярджаў, што «А. Міцкевіч мусіў ведаць пра тое возера ўсе паданні, якія бытавалі сярод навакольнага люду» [3, с. 51—52] і мелі «неверагодна моцнае ўздзеянне на ўяўленне маладога рамантыка... так у творчасць паэта ўваходзіла народная паэзія» [3, с. 52]. Такім чынам, С. Здзярскі прызнаваў, што А. Міцкевіч не толькі быў добра знаёмы з беларускім культурным субстратам, але і актыўна выкарыстоўваў яго ў якасці эстэтычнай асновы для сваёй паэтычнай парадыгмы.

Не знік беларускі дыкурс у польскім літаратуразнаўстве і ў 20—30-я гады XX стагоддзя з прыходам у навуку такіх даследчыкаў, як В. Баровы, Л. Падгурскі-Аколаў, С. Пігань, К. Гурскі, Ю. Кляйнэр. Паказальнымі ў гэтым плане з’яўляюцца працы В. Баровага, напрыклад, манаграфія “*O poezji Mickiewicza*” («Пра паэзію Міцкевіча»), дзе неаднаразова сцвярджаецца, што сюжэты, вобразы, тэмы і ідэі для большасці сваіх твораў паэт чэрпаў з мясцовай рэчаіснасці, з жыцця, якім жылі навакольныя вёскі і засценкі. Варта згадаць і артыкул “*Nowogródzczyzna Mickiewiczowska*” («Міцкевічаўская Навагрудчына»), у якім нечакана (магчыма, нават для самога сябе) В. Баровы на прыкладзе міцкевічаўскай паэзіі выводзіць формулу рэцэпцыі культурай і літаратурай Польшчы беларускага субстрату як нечага вельмі блізкага, зразумелага, з наяўнасцю патэнцыялу для «падпіткі» польскага нацыянальнага канона: «З неверагоднай сілай урэзалася нам у памяць паэзія Міцкевіча, бо настолькі магутная пластыка гэтай паэзіі, настолькі моцная яе канкрэтыка. Дзякуючы гэтаму міцкевічаўскі “край маленства” стаўся і нашым уласным краем» [4, с. 239].

У шэрагу прац Л. Падгурскага-Аколава, у тым ліку ў манаграфіі “*Realia Mickiewiczowskie*” («Міцкевічаўскія рэаліі»), на падставе супастаўлення розных фактаў з жыцця паэта і мастацкіх адметнасцей яго твораў выводзіцца думка, што ля вытокаў польскага рамантызму ляжаць менавіта ліцвінскія (беларускія) рэаліі. Аналагічныя праблемы ўздымаў С. Пігань. Напрыклад, у кнізе “*Pan Tadeusz — wzrost, wielkość i sława*” («Пан Тадэвуш — рост, веліч і слава») ён звяртаў увагу на той факт, што А. Міцкевіч заўсёды падкрэсліваў, нават культываваў сваё

ліцвінскае паходжанне, а шматлікія народныя элементы ўводзіў у творы яшчэ і для таго, каб дыстанцыявацца ад палякаў Кароны, з якімі ніколі не чуўся заадно.

Пра цесныя ўзаемаадносіны А. Міцкевіча з беларускай народнай культурай, сувязь паэта з Беларуссю пісаў К. Гурскі. Напрыклад, у адным з раздзелаў кнігі “Mickiewicz. Artyzm i język” («Міцкевіч. Мастацкасць і мова») даследуецца праблема асэнсавання паэтам такіх паняццяў, як «Беларусь» і «беларускі». Каштоўны ўклад у даследаванне беларуска-польскіх міжкультурных кантактаў і сувязей унёс Ю. Кляйнер. У яго двухтомнай манаграфіі “Mickiewicz” («Міцкевіч») таксама прысутнічае адпаведная тэматыка: вучоны адзначае ўплыў на творчасць рамантыка мясцовага, навагрудскага фальклору, звычайў і абрадаў народа, сярод якога вырас паэт.

Літаратуразнаўства Польскай Народнай Рэспублікі не так часта звярталася да пытанняў, звязаных з вывучэннем беларускага субстрату ў творчасці А. Міцкевіча і іншых прадстаўнікоў беларуска-польскага паэтычнага памежжа, чыя «беларускасць» атаясамлівалася часцей за ўсё з паэтызацыяй родных краявідаў. Пра гэта сведчыць большасць кніг і артыкулаў, якія выходзілі ў Польскай Народнай Рэспубліцы ў 50—70-я гады ХХ стагоддзя (працы А. Важыка, Т. Грабоўскага, Ф. Левандоўскага, Ф. Селіцкага, С. Свіркі, У. Стохеля і інш.).

Пачынаючы з сярэдзіны 80-х гадоў ХХ стагоддзя, сітуацыя мяняецца, калі праблемамі беларуска-польскага міжкультурнага ўзаемадзеяння зацікавіліся такія даследчыкі, як Л. Беднарчук, Б. Бялаказовіч, А. Віткоўская, Ю. М. Рымкевіч, Ч. Сэнюх, М. Яніян і інш., якія сталі «спрыяць набліжэнню літаратуразнаўчай думкі да больш глыбокіх гісторыка-параўнальных і тэарэтычных высноў, звязаных з беларуска-польскім літаратурным сумежжам» [5, с. 22].

Праблемамі беларуска-польскіх сувязяў, якія асабліва актывізаваліся ў 1830—1918 гадах, не маглі не цікавіцца і рускія даследчыкі, хаця б з той прычыны, што ў акрэслены перыяд асноўныя алгарытмы культурнага і літаратурнага ўзаемадзеяння паміж Беларуссю і Польшчай з’яўляліся адначасова неад’емнай часткай унутрырасійскіх адпаведных працэсаў. Так, гістарычна склалася, што і А. Міцкевіч — пачынальнік польскага рамантызму, заснаванага на беларускім культурным субстраце, і яго многія творчыя паслядоўнікі, чыя літаратурная спадчына, незалежна ад мовы тэкстаў, суадносіцца найперш з вербальна-эстэтычнай прасторай Беларусі, з’яўляліся грамадзянамі Расійскай імперыі, і гэты факт нельга ігнараваць пры асэнсаванні іх месца і ролі ў нацыянальных паэтычных парадыхмах. Невыпадкова, напрыклад, А. Міцкевіч, знаходзячыся ў высылцы па справе філаматаў-філарэтаў, быў не толькі цёпла прыняты ў асяродку рускіх літаратараў, але, дзякуючы менавіта падтрымцы сваіх пецярбургскіх і маскоўскіх сяброў, атрымаў у далейшым агульнаеўрапейскае прызнанне і гучную славу «славянскага Байрана». Яго сучаснік, рускі паэт і літаратурны крытык П. А. Вяземскі тлумачыць феномен падобных стасункаў наступным чынам: «Міцкевіч хаця і блудны брат... усё ж застаецца нашым братам: ён ліцвін» [6, с. 277]. Найлепшым сведчаннем таго, наколькі імя і творчы набытак нашага земляка былі заўсёды важнымі для рускага грамадства і літаратуразнаўчай навукі, з’яўляецца шасцісотстаронкавае бібліяграфічнае выданне «Адам Міцкевич в русской печати 1825—1955». Цікавасць да асобы А. Міцкевіча (а таксама і да іншых прадстаўнікоў беларуска-польскага паэтычнага памежжа) з боку савецкага (расійскага) літаратуразнаўства працягвалася і ў наступныя гады, пра што сведчаць працы І. Горскага, У. Дзьякава, М. Жывава, Д. Івінскага, К. Ларыонавай, С. Саветава, В. Хорава і інш.

Асэнсаванне беларускім літаратуразнаўствам спадчыны А. Міцкевіча, а таксама творчасці яго наступнікаў, прадстаўнікоў беларуска-польскага паэтычнага памежжа, як неад’емнай часткі айчынай вербальна-эстэтычнай традыцыі, адбывалася паступова, і працэс гэты быў даволі складаным, улічваючы пэўную залежнасць навуковага дыскурсу ад грамадска-палітычнай кан’юнктуры. Так, напрыклад, яшчэ ў сярэдзіне 20-х гадоў ХХ стагоддзя В. Ластоўскі смела «залічае да свайго алімпі» [7, с. 386], гэта значыць, да беларускай нацыянальнай літаратуры, пісьменнікаў, народжаных на землях Беларусі. Але ўжо ў наступныя дзесяцігоддзі, асабліва ў пасляваенны перыяд — час наладжвання польска-савецкай дружбы, атаясамліванне з беларускай літаратурнай традыцыяй такіх аўтараў, як А. Міцкевіч альбо У. Сыракомля і ўсіх іншых творцаў, якія паходзілі з Беларусі, але пісалі па-польску, лічылася маветонам. Агульную тэндэнцыю яскрава адлюстроўвае артыкул Я. Коласа «Светлыя старонкі дружбы»,

присвечаны стагоддзю з дня смерці А. Міцкевіча, у якім рамантык пазіцыянуецца як «нацыянальны паэт польскага народа» [8, с. 98]. Зрэшты, Я. Колас, як шэраг другіх прадстаўнікоў беларускай навукі і творчай інтэлігенцыі, выдатна разумеў штучнасць падобных дэфініцый, народжаных пад ўплывам сацыяльных і палітычных працэсаў, таму і ўдакладніў, што «Міцкевіч належыць усяму чалавецтву» [8, с. 98], тым самым сцвярджаючы права і беларусаў на творчую спадчыну літаратурнага генія.

Канец 50-х гадоў XX стагоддзя знаменаваў сабой новы этап у асэнсаванні беларускай навукі літаратурнай спадчыны шэрагу польскамоўных пісьменнікаў, звязаных з нашай краінай не толькі фактам нараджэння, але і фарміраваннем уласных эстэтычна-вербальных парадыгм з арыентацыяй на беларускі культурны канон і аксеалагічны код. Вельмі асцярожна, але настойліва айчынныя даследчыкі пачынаюць суадносіць такіх аўтараў са сваёй гісторыяй літаратуры, пра што сведчаць працы М. Ларчанкі, А. Лойкі, А. Мальдзіса і іншых вучоных. Напрыклад, М. Ларчанка, разважаючы над праблемай уплыву польскага рамантызму («творчасці Адама Міцкевіча і Юліуша Славацкага, геніяльных паэтаў, класікаў польскай літаратуры» [9, с. 195]) на станаўленне новай беларускай літаратуры, хоць і часткова, але прызнае прыналежнасць творчасці Я. Чачота, Я. Баршчэўскага, А. Рыпінскага, У. Сыракомлі, В. Каратынскага, А. Вярыгі-Дарэўскага да айчыннага слоўнага мастацтва: даследчык называе іх польска-беларускімі пісьменнікамі. «Да гэтай групы польска-беларускіх пісьменнікаў, — піша М. Ларчанка, — належаў і В. Дунін-Марцінкевіч, які, відаць, пад уплывам А. Міцкевіча пачаў пісаць па-польску, але хутка перайшоў на беларускую мову і стаў першым беларускім пісьменнікам-прафесіяналам, заснавальнікам новай беларускай літаратуры» [9, с. 195].

Нельга пераацаніць уклад у развіццё канцэптualiных даследаванняў беларуска-польскага літаратурнага ўзаемадзеяння А. Лойкі, аўтара першай айчыннай манаграфіі, прысвечанай А. Міцкевічу, у якой упершыню адкрыта прагучала, што рамантык «пісаў па-польску, але карані яго беларускія» [10, с. 21], што «яго ўплыў на нашых паэтаў і пісьменнікаў бясспрэчны» [10, с. 5]. У пазнейшых сваіх працах, сярод якіх кніга «Роўнакутны трохвугольнік, або Ад Палямона да Максіма Танка», даследчык актуалізуе зваротны бок праблемы: вагомасць беларускага ўплыву на літаратуру Польшчы. Як заўважае М. Хмяльніцкі, у пастаноўцы дадзенага пытання «менавіта А. Лойку належыць адметная роля» [5, с. 15].

Не менш каштоўным унёскам у навуковае асвятленне гісторыка-літаратурнага працэсу на беларуска-польскім паэтычным памежжы з'яўляюцца працы А. Мальдзіса, у якіх паслядоўна даказваецца, «што прадстаўнікі беларускай літаратуры XIX ст. адчулі на сабе моцны ўплыў польскай класікі» [11, с. 17]. Даследчык вельмі абачліва праводзіць мяжу паміж «польскім» і «беларускім» у культурнай і вербальнай прасторы XIX стагоддзя, аднак усё ж залічвае да прадстаўнікоў новай беларускай літаратуры, напрыклад, Я. Чачота, Я. Лучыну і А. Гурыновіча, А. Вярыгу-Дарэўскага і В. Каратынскага, якіх «у большай або меншай ступені можна назваць беларускімі і польскімі пісьменнікамі, таму што кожны з іх карыстаўся ў сваёй творчасці і польскай мовай» [11, с. 16]. Даследаванні А. Мальдзіса падштурхнулі іншых літаратуразнаўцаў (С. Александровіча, Г. Кісялёва, У. Казберука, У. Калесніка, К. Цвірку і інш.) да больш глыбокага вывучэння спадчыны згаданых вышэй аўтараў з улікам спецыфікі беларуска-польскіх узаемных уплываў.

Прынцыпова новы этап у гісторыі навуковага асэнсавання феномена беларуска-польскага паэтычнага памежжа распачынае У. Мархель. Сваімі шматлікімі працамі, прысвечанымі «памежным» пісьменнікам, пачынаючы ад А. Міцкевіча і У. Сыракомлі, ён абгрунтаваў ідэю пашырэння айчыннай вербальнай прасторы за кошт корпуса польскамоўных тэкстаў, паколькі такая творчасць «сваёй ментальна-беларускай выяўленасцю і скіраванасцю ўлівалася ў той перспектыўна-жыватворны працэс, у якім працякала адраджэнне беларускай літаратуры» [12, с. 237]. У аналагічным літаратуразнаўчым кірунку і сёння працуюць І. Багдановіч, І. Запрудскі, Г. Тычко, М. Хаўстовіч, М. Хмяльніцкі, І. Штэйнер і іншыя гісторыкі літаратуры, для якіх адным з ключавых аб'ектаў даследаванняў з'яўляюцца ўзаемаадносінны і ўзаемапрапанікненне вербальна-эстэтычных традыцый і культурных асаблівасцей беларускага і польскага народаў.

Заклучэнне. Вывучэнне беларуска-польскага літаратурнага і культурнага ўзаемадзеяння ў 1830—1918 гадах уяўляе сабой важны аспект літаратуразнаўчай навукі, тым болей што ў акрэслены перыяд у грамадстве, культуры і слоўным мастацтве Беларусі і Польшчы адбываліся значныя гістарычныя змены, ад якіх наўпрост залежалі асноўныя вектары далейшага развіцця абедзвюх краін.

У той жа час спецыфіка гісторыка-літаратурнага працэсу, які на беларуска-польскім памежжы ў 1830—1918 гадах быў прадстаўлены найперш паэтычнымі творамі, дагэтуль як цэласная і шматаспектная з’ява не вывучана. Трэба прызнаць, што нягледзячы на актыўнасць даследчыкаў, на ўсю праведзеную працу па пашырэнні дадзенага навуковага задзелу, у ім на сённяшні дзень па-ранейшаму застаецца шэраг нявырашаных праблем, нявернутых імён, неасэнсаваных з’яў, неасветленых актуальных пытанняў. А значыць, навукова-даследчыя перспектывы ў гэтай галіне літаратуразнаўства вельмі шырокія. Яны павінны ўключаць у сябе аналіз незаўважаных раней гісторыкамі літаратуры паэтычных твораў, што ўзніклі на беларуска-польскім паэтычным памежжы, больш падрабязнае вывучэнне біяграфій пісьменнікаў і культурных дзеячаў, якія працавалі ў гэтай парадыгме.

Важна таксама ўлічваць гістарычны кантэкст і грамадска-палітычныя працэсы, якія адбываліся ў 1830—1918 гадах, насычаючы гэты перыяд адмысловымі ідэямі і светапогляднымі канцэпцыямі. Такі падыход паспрыяе больш глыбокаму асэнсаванню складанай і шматузроўневай дынамікі ўзаемадзеяння паміж рознымі вербальна-эстэтычнымі традыцыямі, дазволіць зразумець сутнасць феномена беларуска-польскага памежжа і яго ўплыву на далейшае развіццё паэтычных парадыгм Беларусі і суседняй Польшчы.

Спіс цытаваных крыніц

1. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. — М. : Прогресс, 1975. — 320 с.
2. Солодухо, Н. Основные парадигмы русской поэзии / Н. Солодухо // Поэтоград. — 2014. — № 49. — С. 6.
3. *Zdzjarski, S. Pierwiastek ludowy w poezji polskiej XIX wieku : studja porównawczo-literackie / S. Zdzjarski. — Warszawa : Księgarnia E. Wendego i Spółki, 1901. — 308 s.*
4. *Borowy, W. Nowogródzczyzna Mickiewiczowska / W. Borowy // Ziemia. — 1925. — № 10—12. — S. 239—264.*
5. *Хмяльніцкі, М. М. Беларускі дыскурс у польскай літаратуры XX ст. / М. М. Хмяльніцкі. — Мінск : БДУ, 2016. — 197 с.*
6. *Вяземский, П. А. Эстетика и литературная критика / П. А. Вяземский. — М. : Искусство, 1984. — 464 с.*
7. *Ластоўскі, В. Выбраныя творы / В. Ластоўскі. — Мінск : Беларус. кнігазбор, 2007. — 500 с.*
8. *Колас, Я. Светлыя старонкі дружбы / Я. Колас // Адам Міцкевіч і Беларусь / уклад. В. Грышкевіч ; навук. рэд.: А. Мальдзіс, Т. Нягодзіш. — Мінск : ННАЦ імя Ф. Скарыны, 1997. — С. 98—101.*
9. *Ларчанка, М. Жывая спадчына : манаграфія / М. Ларчанка. — Мінск : Маст. літ., 1977. — 240 с.*
10. *Лойка, А. Адам Міцкевіч і беларуская літаратура / А. Лойка. — Мінск : Выд-ва БДУ, 1959. — 135 с.*
11. *Мальдзіс, А. Выбранае / А. Мальдзіс. — Мінск : Кнігазбор, 2007. — 464 с.*
12. *Мархель, У. І. Творчасць Уладзіслава Сыракомлі / У. І. Мархель ; НАН Беларусі, Ін-т імя Я. Купалы. — 2-е выд., дап. і перапрац. — Мінск : Беларус. навука, 2005. — 238 с.*

Паступіў у рэдакцыю 29.04.2024.

И. С. КриштопУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 798 63 17, inessa_top@mail.ru**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА
В РОМАНАХ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА И ВИКТОРА КОЗЬКО**

В статье исследовательский фокус направлен на анализ репрезентации экологической проблематики в творчестве киргизского писателя Чингиза Айтматова и современного белорусского автора Виктора Козько, которые в своих творениях неизменно поднимают вопросы взаимоотношений внутри триады «Человек—природа—дом/род/народ». Оба автора проявляют высокую степень сформированности экологического сознания, утверждая, что утилитарный подход к природе, который доминировал на протяжении XIX—XX веков, угрожает существованию самого человечества. Более того, в своих художественных произведениях писатели настаивают на внутренней перестройке сознания каждого члена человеческого сообщества с учетом этических и социальных ценностей, выработке нового отношения к природе, в основе которого — принцип единства, взаимозависимости и равенства всего сущего.

Ключевые слова: экокритика; экологическое сознание; роман; белорусская литература; киргизская литература.

Библиогр.: 15 назв.

I. S. KryshstopInstitution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy, the Republic of
Belarus, +375 (29) 798 63 17, inessa_top@mail.ru**ECOLOGICAL ISSUES IN CHINGIZ AYTMATOV'S
AND VIKTOR KOZKO'S NOVELS**

The article focuses on the analyses of the representation of environmental issues in the novels created by the Kyrgyz writer Chingiz Aitmatov and the Belarusian author Viktor Kozko. In their books they deal with the relationship within the triad “Man—nature—home/clan/nation”. Both authors demonstrate a highly developed ecological consciousness asserting that the utilitarian approach to nature, which dominated throughout the 19—20th centuries, threatens the existence of humanity itself. Moreover, in their works the novelists insist on the internal restructuring of the consciousness of each member of the human community taking into account ethical and social values, the development of a new attitude towards nature based on the principle of unity, interdependence and equality of all things.

Key words: ecocriticism; environmental consciousness; novel; Belarusian literature; Kyrgyz literature.

Ref.: 15 titles.

Введение. Общеизвестно, что во второй половине XX века экологические проблемы приобретают глобальный характер. Это становится основанием для обсуждения общезначимого кризиса не только в профессиональной среде экологов. Писатели, осознавая негативные последствия научно-технической революции и безответственной эксплуатации окружающей среды, все чаще обращают внимание на внутренний раскол личности и/или чувство вины человека, обусловленные уничтожением естественной среды обитания. В результате корпус художественных произведений, в которых авторы акцентируют социальные и этические аспекты взаимоотношений человека и природы, проявляют экологическое сознание, постоянно пополняется во всех национальных литературах. Стали классикой произведения белорусских авторов И. Мележа, А. Жука, А. Адамовича, В. Карамазова, российских писателей В. Распутина, С. Залыгина, В. Астафьева, В. Васильева, В. Пелевина, Л. И. Воробьева, американских художников слова Э. Хемингуэя, К. Воннегута, Дж. Апдайка, Р. Брэдбери, Д. Делилло, Дж. Гарднера, Д. Паттерсона, О. Батлер, Дж. Оффилл, английских романистов О. Хаксли, Г. Свифта, М. Макинтайра, И. Макьюэна, Д. Митчелла и др.

Материалы и методы исследования. «Экологизация» затронула и литературоведение, которое для преодоления технократической парадигмы мышления, представленного в художественных произведениях, начало вырабатывать свой инструментарий — экокритику, под которой понимается новый подход в теории литературы, рассматривающий художественные произведения о природе сквозь призму взаимодействия человека с окружающей средой [1, с. 65]. В монографии “Nature in Literature and Cultural Studies” К. Герсдорф и С. Майер указывают, что в начале XXI века экокритика в литературоведении приобрела равный статус с такими теориями, как структурализм, новый историзм, феминизм и т. д. [2, с. 9]. Однако несмотря на большое количество работ, все еще остаётся расплывчатой методология исследований.

Цель данной работы — с помощью сравнительно-типологического метода в соответствии с принципами экокритики выявить специфику трактовки экологической проблематики в романах Ч. Айтматова «Когда падают горы» и В. Козько «Бунт невостребованного праха», которые «в обостренном гиперболизированном виде» содержат все константы творчества выдающихся представителей национальных литератур [3, с. 163]. Произведения обоих авторов выступают своеобразным итогом их раздумий над драмой человеческого бытия на рубеже XX—XXI веков.

Результаты исследования и их обсуждение. Чингиз Айтматов в своих художественных произведениях неизменно поднимает вопросы взаимоотношений внутри триады «Человек—природа—дом/род/народ», компоненты которой не столько противопоставляются друг другу, сколько функционируют как единое целое. Например, в книге «Тавро Кассандры», повествующей о создании искусственных людей, утверждается необходимость остановить не только войны, торговлю людьми, циничность и лицемерие власти, но и загрязнение окружающей среды, которое может выступить триггером для уничтожения экосистемы всей Земли. В известном романе «Плаха» автор предупреждает: «...найти химические вещества для уничтожения конопли не только в фазе вегетации, но и как вида, нанося удар по системе размножения, вполне возможно, но этот метод нес с собой еще большее зло — он разрушал почву: земля минимум на двести лет выходила из строя. Губить природу ради борьбы с наркоманией — это ведь тоже палка о двух концах» [4, с. 237]. Также главное событие романа — миграция волков — свидетельство нарушения человеком вследствие индустриализации традиционной среды обитания хищников, вынужденных искать пристанище в «ином» пространстве: «...дальше простирался чужой мир, там могли встретиться люди» [4, с. 333]. Вместе с тем киргизский автор по-философски напоминает: «Такова жизнь, не потому ли говорят: волка ноги кормят... Если бы только ноги... Ведь на тушу могут позариться и другие волки — бывают такие, что им и на чужое нипочем посягнуть, и тогда без драки не обойтись, и нешуточной, кровопролитной драки. Но право есть право, и сила на стороне права...» [4, с. 275].

Виктор Козько — один из самых ярких современных белорусских писателей, который с самого начала своего творческого пути стремился осмыслить судьбу не только своего народа, но и человечества в целом. Как и у Ч. Айтматова, творчество белорусского автора тесно переплетено с обстоятельствами личного жизненного пути. Поэтому прозе В. Козько свойственен автобиографический характер, глубокий психологизм и философское богатство, а также постоянное обращение к актуальным проблемам человечества, в том числе экологическим. Более того, в художественный мир своих романов и повестей В. Козько инкорпорирует национальные мифы и легенды, библейские мотивы и сюжеты, которые подтверждают необходимость включения исторического опыта народа в его настоящее: «Няпраўда, што мінулага няма і не будзе. Яно заўсёды ёсць і застаецца» [5, с. 106]. Следует отметить, что подобная художественная стратегия — неизменная составляющая и художественного мира Ч. Айтматова.

Согласимся с мнением исследователя Тимоти Мортон о том, что «писать об экологии — значит писать об обществе... Исторические условия уничтожили внесоциальную природу» [6, с. 44]. Этот постулат наиболее ярко проявился в романе Ч. Айтматова «Когда падают горы». Более того, автором прямо формулируются вопросы, связанные со статусом человека: что есть

судьба, что кому суждено, что есть истина, что будет, почему, как быть [7, с. 11, 21]. Очевидно, что в романе художественное исследование предельных возможностей человека начинается с того, что главный герой произведения, как метко подметил Г. Гачев, «выведен к воротам бытия» [8, с. 589].

В основе романа «Когда падают горы» — прием параллелизма, который используется как на уровне построения сюжетной линии, так и характеристики отдельных черт персонажей. Фактически судьбы главных героев — снежного барса Жаабарса и журналиста Арсена Саманчина синхронизируются до момента приезда человека в родной аил: автор повествует об их изгнании, поражении и одиночестве, воспоминаниях о былом, сожалениях об утраченном, поиске нового основания/цели в жизни и т. д. Учитывая, что прием параллелизма типичен для народного творчества, то в контексте романа его использование транслирует идею сконцентрированной мудрости.

Особенное взаимопроникновение пространства и времени присуще книге Ч. Айтматова «Когда падают горы», в которой прошлое, настоящее и будущее совмещаются, пересекая друг друга: повествование легко перемещается из одного временного и пространственного круга в другой. При этом и время, и пространство варьируются от исторически конкретных и даже биографических до бесконечных, вечных.

Место действия романа представлено двумя локациями — городом и горами. Начинается произведение с описания Тянь-Шаньского высокогорья: дикие козули-эчки и бараны-арханы устремляются на водопой, а опытный барс-стрела с крупной увесистой головой и сильным телом выбирает позицию для охоты. Однако природные образы не только тесно вплетаются в канву произведения, сообщая о красоте киргизской природы, но и свидетельствуют о разрушительных последствиях технического прогресса, который становится преградой на пути человечества к достижению этических и эстетических идеалов.

Город в романе «Когда падают горы» — это «скопище позабытых Богом или позабывших Бога» [7, с. 77], место, где с помощью природной метафоры Ч. Айтматов очень точно подмечает, что «...люди стабунились», царят «циничная трепотня», «спекулянты от массовой культуры», «клоунада», «балдеж», «рыночные дебри», «оптовая культура» [7, с. 15, 30, 37, 91], безразличие, агрессивность и безграничная идейная свобода. На последнем автор останавливается отдельно, иронично рассуждая: «Куда это годится? ...эмбарго устроить идее? За деньги можно все» [7, с. 62]. При этом город не отпускает главного героя даже на пути в родной аил: он «настигал и осаждал» Арсена Саманчина «звонками по мобильному телефону» [7, с. 77]. В целом городская жизнь в романе отождествляется с беспощадным рынком, который убивает. «Раз тебя убивают — и ты убей», — пишет автор [7, с. 79].

Следует особо отметить то, что в романе город не только противопоставляется природному миру. Урбанистическое пространство становится источником разрушения системы ценностей человека как части природы. Более того, с помощью многочисленных метафор, сравнений, иронии и олицетворений Ч. Айтматов постоянно указывает на неразрывную связь между городской жизнью и природным миром, человеком и животным: «Что-то побуждало их (ласточек — *И. К.*) искать близости с людьми, будто залетели они в это жилище, чтобы то ли поведать о чем-то, то ли кого-то вразумить»; люди, добывая нефть, «кровь земную сосут и богатеют задарма»; «Барсов мы продаем, выходит, а что делать? С ними контракт не заключишь»; «...снежные барсы очень редкие звери у нас в горах, сколько сказок рассказывали нам о них в детстве, а мобильники в городах — как картошки в мешках. Кому что»; «Так что же с нами будет, если и мы — барсы?» [7, с. 72, 89, 91, 97, 128].

Однако если в первой половине романа, описывая жизнь и нравы города в сравнении с высокогорьем, автор лишь упоминает о необходимости думать о состоянии окружающей среды, то в восьмой главе Ч. Айтматов открыто призывает к решению общемирового, не зависящего «от общественных и политических умозрений» экологического кризиса, изобличая его истинные причины: «Мы так любим говорить об экологии... Столько об этом талдычим — эпос можно сложить, а как только деньгами запахнет, готовы на все, какая уж тут экология» [7, с. 127]. Истоки и последствия экологических проблем, по мнению автора, укоренены в представлениях человека о себе. Например, жители горного аила, столкнувшиеся с новой

рыночной реальностью, меняют свое отношение к охоте, которая на рубеже XX—XXI веков превращается из традиционного, практически сакрального действия в бизнес: «Трудно было и самому Арсену Саманчину, неуютно чувствовал он себя, примиряясь с реальностью. Ведь никто даже не намекнул на вред, какой наносит подобный охотничий бизнес экологии. Плевать было всем. И сам он скромно помалкивал, будучи повязан близким родством с владельцем уникального и столь успешного бизнеса. Рыночная экономика ловит в свои сети не только самих людей, но и души их» [7, с. 140].

Тем не менее Ч. Айтматов заставляет задуматься о будущем. Он обращается к читателю посредством главного героя Арсена: «...все как-то приспособляются к рыночной экономике, но не так варварски, как мы здесь у себя в горах. Ну пожнем мы сегодня свой урожай за счет иностранцев, а дальше что? Будем только охотиться, перестанем трудиться — окажемся скоро в пустоте, среди мертвой природы!» [7, с. 129]. Более того, возлюбленная Арсена Элес открыто заявляет о необходимости прекратить бездумное уничтожение животных: «Даже, знаешь, хотела выйти к приезду арабских охотников с плакатами: “Руки прочь от наших снежных барсов! Оставьте барсов в покое! Барсы живут сами по себе, не трогайте наших зверей!” Но и думать об этом нельзя — свои же всем аилом забросают камнями, не позволят срывать такой бизнес!» [7, с. 128]. Однако не чувствуется «писательской веры в то, что катастрофы, вырождения человеческого рода возможно избежать» [9, с. 97].

Ч. Айтматов, создавая художественный портрет современности, неизменно дополняет его глубоким философским анализом: он ставит человека «в капкан последнего и единственного решения, поступка, в котором должен полностью сказаться состав его личности, каким она выпестовалась за долгую жизнь» [10, с. 8]. Его главный герой стоит перед моральным выбором — сохранить природу или добрые отношения с друзьями и родственниками, предпочесть договор или долг, честь или совесть, выгоду настоящую или будущую. Символично, что конфликт в романе разрешается с помощью акцентирования экологической проблемы. Арсен восклицает: «Руки прочь от наших снежных барсов! Немедленно убирайтесь вон отсюда! Я не дам вам уничтожить наших зверей! Мотайте в свои дуба и кувейты, прочь с наших священных гор!» — последние слова Арсена, обращенные к окружающим людям [7, с. 272].

Таким образом, трагические пути страдающих и загнанных в тупик животного Жаабарса и человека Арсена пересекаются в горном ущелье, т. е. природная среда становится пространством «выбора». При этом одновременная гибель и человека, и животного символически воссоединяет природный мир и человеческую цивилизацию, указывая на конечность бытия каждого.

В ряду наиболее страшных техногенных аварий XX века всегда упоминается Чернобыльская катастрофа, ставшая для белорусов национальным бедствием. Даже обозначающая ее лексическая единица «Чернобыль» приобрела ряд символически окрашенных значений: она идентифицируется «с духовным кризисом, исчерпанностью идей, внутренней опустошенностью современного человека» [11, с. 66]. Естественно, что случившаяся техногенная авария становится поводом и фоном для художественного исследования «катастрофы» человеческой души на рубеже XX—XXI веков в романе В. Козько «Бунт невостребованного праха», основным мотивом которого является поиск человеком «себя настоящего, своего имени» [12, с. 254].

Белорусский писатель, как и киргизский, с помощью ретроспекции, символов, сравнений и развернутых метафор констатирует неразрывную связь между человеком, техникой и объектами природного мира: «Скруха і адчай раздзіралі і крышылі яго з той жа сілай, з якой машыны на двары выраўновалі, уплішчвалі ў асфальт усё жывое...» [5, с. 7]. При этом указывается как на единство природы и человека («...плоць іх — чалавека і Зямлі — была адзіная» [5, с. 10]), так и их извечный антагонизм: природа созидает, а человек уничтожает («Вар’яцтва... Вар’яцтва спрадвечнае, старое, калі зямля ўпершыню спарадзіла жыццё, і сённяшняе, калі жыццё імкнулася забіць таго, хто стварыў яго, зямлю» [5, с. 10]. Более того, писатель дает ироничную характеристику такому человеческому «творению», как общество, также выступающему в качестве деструктивной силы: «Кожны належыць свайму жыццю, прабрацца праз якое немагчыма, нават калі разбурыць усе сцены, разбіць перагародкі пампезна-кульстаўскага інтэрната, збудаванага на ўзлёце і схоне эры ўсеагульнага росквіту і дастатку» [5, с. 23].

Обусловленное аварией эмоциональное потрясение — причина трансформации главного героя, который так же, как и Арсен Ч. Айтматова, в первую очередь задается вопросом о смысле существования: «Каму і навошта ўсё гэта трэба? І ці сапраўды на гэтым свеце нешта і каму трэба» [5, с. 17]. В качестве первопричины кризиса называется незрелость человека: «...патрэбна зусім інакшае, новае мысленне, да якога чалавек дваццатага стагоддзя яшчэ не падрыхтаваны. І сам чалавек у сваім стагоддзі наўрад ці з'яўляецца чалавекам» [13, с. 237]. Попытка разобраться в причинах техногенной трагедии указывает на сложные нравственные проблемы, которые человек (в романе он однозначно именуется монстром) не в силах разрешить, так как находится перед вечным выбором — личное или общественное, возможное или необходимое, настоящее или будущее.

В. Козько указывает, что только свободная воля человека обусловила Чернобыльскую аварию — своеобразный апокалипсис конца XX века: «Вось тады і застагналі сажалкавыя воды, заплакала зямля. Крык гэты не сціхаў ужо другія суткі. Стогнам, малітвай і плачам панёсся па зямлі, нібыта застагнала сама зямля. ...пабялела і ўскіпела ў сажалцы вада. Паверхню яе ўслалі адначасова заспетыя імгненнем кахання і смерці жабы, якія ўсплылі дагары жыватамі. З шалёнага, нястрымнага кахання быў прыгатаваны вось такі супец, праўда, невядома для каго» [5, с. 27]. Масштабы катастрофы («...ніхто з тых, хто трапіў туды... не вольны выскачыць з таго вару, а там нага ўласнага кацельчыка») становятся символом отсутствия вселенской гармонии между окружающим миром и человеком, затрагивая «и те привычные реалии мира, которые ранее представлялись незыблемыми» [14, с. 54]. Технический прогресс заводит человечество слишком далеко: личность теряет моральные ориентиры, и это приводит к безродности и запустению. В. Козько утверждает, что именно человек — причина бед на Земле, «якая ўсё наперад бачыла, але не здолела адужаць, стрэсці яго (монстра) са свайго цела, скінуць са сваёй плоці» [5, с. 10].

Таким образом, экологические мотивы в романе В. Козько «Бунт невостребованного праха» вскрывают страшный «процесс размягчения, “мелиорации” человеческой души, когда человек перестает быть личностью, а белорус перестает быть белорусом» [15, с. 18]. При этом авторское понимание необходимости выполнения каждым человеком экологического минимума точно обозначено в его раннем романе «Неруш», в котором один из героев стремится сохранить дубовый лес, беспощадно вырубаемый его односельчанами для больших «свершений».

Заключение. Экологическая проблематика в романах Ч. Айтматова и В. Козько используется для выявления и мотивации эмоционального состояния главных героев, выступает мерилем духовности и этической зрелости человека, маркером социальных и нравственных проблем современного общества. И киргизский, и белорусский авторы проявляют высокую степень сформированности экологического сознания, утверждая, что любой сдвиг в экосистеме Земли, в том числе на локальном уровне, в конечном счете сказывается на человечестве в целом. Представленная в творчестве обоих авторов триада «Человек—природа—дом/род/народ», основанная на национальных традициях и вековой морали, раскрывает соотношение понятий «экология души», «природная среда» и «чувство Родины». Более того, романы Ч. Айтматова «Когда падают горы» и В. Козько «Бунт невостребованного праха» выполняют важнейшие функции литературы — предупреждение и пророчество.

Список цитируемых источников

1. Ecocriticism : the Routledge Dictionary of Literary Terms [Electronic resource] / Ed. by P. Childs, R. Fowler. — Mode of access: https://www.uv.es/fores/The_Routledge_Dictionary_of_Literary_Terms.pdf . — Date of access: 23.01.2024.
2. Nature in Literary and Cultural Studies : Transatlantic Conversations on Ecocriticism / Ed. by C. Gersdorf, S. Mayer. — Amsterdam ; New York : Rodopi, 2006. — 490 p.
3. Жулькова, К. А. Проблема гуманизма: роман Ч. Т. Айтматова «Когда падают горы: (Вечная невеста)». (Обзор) / К. А. Жулькова // Соц. и гуманитар. науки. отечеств. и зарубеж. лит. Сер. 7 : Литературоведение. — 2021. — № 1. — С. 161—169.

4. *Айтматов, Ч. Т.* Буранный полустанок. Плаха : романы / Ч. Т. Айтматов. — М. : Профиздат, 1989. — 608 с.
5. *Казько, В.* Бунт незапатрабаванага праху : раман / В. Казько. — Мінск : Маст. літ., 2013. — 287 с.
6. *Мортон, Т.* Эжокритика / Т. Мортон // VERSUS. — 2022. — Т. 2. — № 4. — С. 34—61.
7. *Айтматов, Ч.* Когда падают горы. Белый пароход / Ч. Айтматов. — М. : Дружба народов, 2008. — 288 с.
8. *Гачев, Г.* Задумавшийся скиф. О Чингизе Айтматове и его романах / Г. Гачев // Буранный полустанок. Плаха : романы / Ч. Айтматов. — М. : Профиздат, 1989. — С. 585—606.
9. *Васильева, Ю. О.* Мотив судьбы в поздней прозе Ч. Т. Айтматова [Электронный ресурс] / Ю. О. Васильева // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. «Филология. Журналистика». — 2015. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-sudby-v-pozdneuy-proze-ch-t-aytmatova>. — Дата доступа: 16.01.2024.
10. *Гачев, Г.* О том, как жить и умирать / Г. Гачев // Айтматов Ч. Когда падают горы: (Вечная невеста): роман, повесть, новелла // Ч. Айтматов. — СПб. : Азбука-классика, 2007. — С. 5—16.
11. *Первушина, Л. В.* Постчернобыльские реалии в прозе Виктора Козько и Дона Делилло / Л. В. Первушина // Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки. Литературоведение». — 2014. — № 10. — С. 65—72.
12. *Дубашынскі, Р. Ю.* Праблема характару ў творах В. Казько: спецыфіка мастацкага інструментарыю / Р. Ю. Дубашынскі // Беларуская літаратурная класіка і сучаснасць: праблемы характаралогіі / В. П. Жураўлёў [і інш.] ; навук. рэд. В. П. Жураўлёў. — Мінск : Беларус. навука, 2013. — С. 232—307.
13. *Казько, В.* Выратуй і памілуй нас, чорны бусел : аповесці, апавяданні, эсэ / В. Казько. — Мінск : Маст. літ., 1993. — 319 с.
14. *Васючэнка, П. В.* Пошукі страчанага дзяцінства / П. В. Васючэнка. — Мінск : Навука і тэхніка, 1995. — 80 с.
15. *Тычына, М. А.* Карані і крона: фальклор і нацыянальная спецыфіка літаратуры / М. А. Тычына. — Мінск : Беларус. навука, 1991. — 208 с.

Поступила в редакцию 19.02.2024.

УДК [377:7.01]:[316.7:398]

М. А. Шатарова, кандидат филологических наукУчреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, babchanok@yandex.by

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖЕЙ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

В статье определены сущность и содержание социокультурного развития обучающихся учреждений среднего специального образования эстетического профиля средствами фольклора, проанализирована специфика когнитивного, ситуативно-поведенческого, продуктивно-деятельностного и мотивационного критериев, а также соответствующих им показателей. В результате выделены уровни социокультурного развития обучающихся колледжей: высокий, средний и низкий; обозначены основные механизмы, обеспечивающие высокий уровень социокультурного развития средствами народной культуры: опора на единую природу искусства достижение целостности личности путем установления баланса между личностным развитием, социализацией и инкультурацией на основе освоения, присвоения и преобразования традиционной культуры; организация процесса усвоения и присвоения социальных и культурных норм, а также формирования собственных ценностных установок и отношений через познание и восприятие произведений народного искусства как образца и художественного образа для вдохновения и творчества.

Ключевые слова: социокультурное развитие обучающихся; фольклор; народная культура; критерий; показатель; художественно-эстетическое образование; учреждение среднего специального образования.

Библиогр.: 5 назв.

M. A. Shatarava, Ph. D. in PhilologyBelarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, babchanok@yandex.by

SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF AESTHETIC PROFILE COLLEGES BY MEANS OF FOLKLORE

The article defines the essence and content of the sociocultural development of students in secondary specialized aesthetic institutions using the means of folklore, analyzes the specifics of cognitive, situational-behavioral, productive-activity and motivational criteria, as well as their corresponding indicators. As a result, the levels of socio-cultural development of college students are identified: high, medium and low; and the main mechanisms that ensure a high level of socio-cultural development through the means of folk culture are identified: reliance on the unified nature of art; achieving personal integrity by establishing a balance between personal development, socialization and inculturation based on the development, appropriation and transformation of traditional culture; organizing the process of assimilation and appropriation of social and cultural norms, as well as the formation of one's own values and relationships through the knowledge and perception of works of folk art as a model and artistic image for inspiration and creativity.

Key words: socio-cultural development of students; folklore; folk culture; criterion; index; artistic and aesthetic education; institution of secondary special education.

Ref.: 5 titles.

Введение. В современной культуре особое значение и актуальность приобретает национальная самоидентификация человека. Важными условиями гуманизации общества становится знание родного языка и культуры, приобщение детей и молодежи к национальным традициям, воспитание культурной личности, склонной к мирному сосуществованию и способной к сотрудничеству с представителями других народов. Изучение народных обрядов и обычаев, использование традиционных элементов культуры в образовании, быту, цифровом пространстве и других жизненных сферах способствует гармоничному развитию личности, общества и государства. В народной культуре воплощаются вечные гуманистические ценности, идеалы и стремления, традиции и обычаи. Современные глобальные вызовы (пандемии, эпидемии, изменения климата, непредсказуемость погодных условий) с одной стороны и расширение

возможностей международного сотрудничества, поликультурные условия современной жизни с другой стороны заставляют более внимательно изучить сферу народной культуры, направленную на гармонизацию жизни и нейтрализацию ее неблагоприятных условий.

Белорусские народные обряды — неотъемлемая часть духовной культуры белорусов. Это один из богатейших источников общественного опыта и творческого наследия, в которых воплощены история и жизнь народа, его нравственные и эстетические идеалы, духовные достижения, обычаи, связанные с личной и общественной жизнью. Устойчивый характер обрядов обеспечивал сохранение и передачу через поколения лучших образцов труда, стандартов действий и чувств, убеждений, морально-этических норм, правил, взглядов, способов ведения хозяйства, которые обеспечивали благополучие каждого человека и общества в целом.

В традиционном обществе система обрядов, формирующих культурный и социальный опыт, передавалась из поколения в поколение и реализовывалась по мере необходимости на уровне общественного сознания. Эта система отражала человеческие верования и выполнялась по шаблонному принципу как совокупность действий, слов, движений, магических символов, знаковых элементов. Все это на подсознательном уровне должно было способствовать гармонизации жизни и благополучию человека, что, в свою очередь, определяло постоянство работоспособности общества и обеспечивало устойчивое сохранение и преемственность содержания, характера, форм тех или иных процессов и явлений личной и общественной жизни.

Большое значение имели сохранение и передача из поколения в поколение трудовых и бытовых знаний, умений и навыков, обычаев, обрядов, символических действий, верований, связанных с основными сферами жизни: семьей, трудом и отношениями между людьми. Основной человеческой деятельностью было аграрное хозяйство, которое аккумулировало систему народных знаний и умений, связанных с основными занятиями белорусов — земледелием и животноводством. Ведущие направления обрядовой деятельности человека были связаны с обеспечением благополучия в основных сферах жизни, связанных с работой, семейными отношениями, с возникновением кризисных ситуаций, меняющих устоявшийся уклад жизни. Обрядовый комплекс белорусского народа — система обрядов и обычаев, регламентировавших жизнь человека и воплощавших его мировоззрение.

Обряды и связанные с ними традиции, обычаи, песни, приметы, поговорки и другие жанры фольклора пронизывали всю жизнь человека и были неотъемлемой частью существования человеческого общества. Однако в современном мире невозможно говорить о возможностях бытования обряда или другого фольклорного жанра в его полной форме. Но отдельные части обрядов продолжают развитие в трансформированном виде. Некоторые ритуальные элементы нашли свое развитие в религиозных верованиях и обычаях. Например, они в настоящее время призваны выполнять защитную и очистительную функции в случае возникновения критической ситуации (принято освящать, хранить и использовать в защитных целях ветки деревьев (вербы), воду, свечи и другие предметы). Также одним из путей трансформации стало преобразование отдельных частей обрядов в детские фольклорные произведения: песни, игры, считалки, приговоры и другие жанры.

Материалы и методы исследования. Используются методы теоретического анализа литературы: анализ, синтез, обобщение. Материалы исследования представлены научными трудами ученых, рассматривающих проблему социокультурного развития обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение. Комплексное изучение белорусского фольклора как части всей традиционной культуры позволяет сохранять для будущих поколений лучшие образцы духовного и материального богатства, которые подтвердили ценность своим многовековым существованием; выявить и воплотить в дальнейшей деятельности механизмы передачи культуры из поколения в поколение.

Однако в современном художественно-эстетическом образовании изучение фольклорного наследия осуществляется в основном во внеучебной деятельности (кружки по интересам,

фольклорные коллективы и т. д.). Учебные дисциплины на уровне среднего специального образования, содержащие этнографический и фольклорный материал (например, учебная дисциплина «Материальная культура Беларуси»), изучаются по выбору обучающихся только в границах «узких» специальностей, хотя в их содержании представлены важные направления, призванные сформировать у будущих специалистов художественно-эстетического профиля базу знаний, составляющих основу для понимания культуры. В фольклоре заложены корни современных видов искусства, и более детальное его изучение обогатит профессиональную подготовку выпускников колледжей эстетического профиля, позволит обучающимся воспринимать явления традиционной культуры в комплексе специальных знаний, умений и навыков, будет содействовать формированию художественно-эстетических взглядов, гражданской самоидентификации и воспитанию патриотизма [1, с. 18].

Профессиональная подготовка в колледжах эстетической направленности на основе фольклорного материала содействует повышению уровня социокультурного развития (далее — СР) обучающихся. Так, СР личности основывается на социальных потребностях и установках, социально-культурных ценностях, опыте социально-культурных отношений, функционирующих в обществе [2]. Этот процесс осуществляется в трех направлениях: путем усвоения и присвоения социальных и культурных норм и образцов, представленных в фольклорных произведениях; через формирование собственных ценностных установок и отношений в ходе познания и восприятия фольклорных образцов; в создании новых произведений на основе преобразования и переосмысления народного творчества.

Таким образом, изучение и использование фольклорного наследия позволяет обучающимся получить знания, приобрести умения и навыки в области выбранной специальности, раскрыть и развить личностные и творческие способности в разных видах искусства, обогатить духовный мир и выстроить эмоциональные отношения (на уровне интереса, принятия, возможности преобразования) с фольклором, сформировать умения оценивать традиционные явления с точки зрения современности. Это содействует повышению уровня СР обучающихся и обусловлено аспектами: возможность изучать виды искусства и художественного творчества в их взаимосвязи, что находится в основе природы фольклора; обучение на основе лучших образцов народного искусства, доказавших свою ценность в испытаниях временем; доступность материалов для совершенствования профессиональных навыков и творчества; возможность и необходимость формирования нового социокультурного типа личности, что связано с полиэтничностью и мультикультурностью, присущими белорусской модели развития общества.

Оценка качества СР обучающихся учреждений среднего специального образования средствами фольклора может быть проведена на основе когнитивного, ситуативно-поведенческого, продуктивно-деятельностного и мотивационного критериев, а также соответствующих им показателей.

Когнитивный критерий связан с компетентностью в области изучения традиционной культуры и определяется наличием систематизированных и прочных знаний о фольклорном наследии (ФН), о нормах и правилах поведения, особенностях коммуникации, принятых в данной стране, наличием и осознанным использованием системы ценностных представлений; умением анализировать и интерпретировать фольклорные явления и события, ориентироваться в традиционных культурных взаимосвязях; установлением и присвоением ценностных установок в межличностных отношениях, принятием национальных и общечеловеческих ценностей, пониманием значимости и сущности духовно-нравственных качеств человека. Важность этого критерия выражается и в связи с творческой практикой: «Полученные знания экстраполируются в творческую деятельность (художественную, проектную), результаты которой демонстрируют пути, средства преобразования картины мира, выражаемые в образах, сценариях в соответствии с социальными установками, культурными ценностями» [3, с. 8]. Специфика данного критерия связана с расширением знаниевого и деятельностного компонентов на основе синтетического в своей основе народного творчества. Поскольку знания о традиционной культуре должны формироваться не только через получение теоретической и визуальной информации о праздниках, обрядах, ритуалах, поэтических жанрах, но и через

выполнение практических заданий, которые будут направлены на формирование умений и навыков в области создания произведений народных ремесел, участия в обрядовых действиях, исполнения народных песен, баллад и т. д. Непосредственное участие в ритуальном действии также содействует усилению положительного эмоционального воздействия различных видов и жанров фольклора.

Ситуативно-поведенческий критерий направлен на выявление умений обучающегося в применении знаний в практической деятельности и поведении. В данном критерии наиболее широко проявляется необходимость включения фольклора в процесс социокультурного развития обучающихся. Он определяется «знанием и практическим применением культурных традиций своего народа; осуществлением самостоятельной деятельности по изучению культурного наследия своего и других народов; умением осуществлять межкультурное взаимодействие в соответствии с общепринятыми нормами; построением собственной траектории личностного развития в соответствии с нормами, правилами, традициями, принятыми в данном обществе; осуществлением деятельности по сохранению национальных и культурных традиций народа (этноса)» [4, с. 105]. Все эти аспекты проявляются в изучении, осознании и присвоении ФН, представленного в видах народного творчества. Рассматриваемый критерий связан с проявлением отношения к представителям других культур, что находит свое отражение в традиционной культуре.

Продуктивно-деятельностный критерий СР на основе изучения фольклора определяет выражение в творчестве отношения обучающегося к традициям и нормам, его понимание и принятие культурных и нравственных ценностей, проявление национального самосознания и творческой самореализации в условиях сохранения и преобразования традиций. Он отражает выбор фольклора как сферы познания, методики и инструментария воплощения замысла, традиционной культуры как основы для вдохновения и самосовершенствования. В сфере художественно-эстетического образования СР обучающихся обусловлено, прежде всего, их активной творческой деятельностью [5, с. 21]. Критерий определяется ценностно-смысловым осознанием и пониманием фольклора, потребностью в общении с ним, наличием устойчивого интереса к преобразованию образцов народного творчества в современные формы; стремлением использовать образцы народного искусства в создании и преобразовании культурно-образного пространства; принятием духовно-нравственных ценностей и эстетических идеалов традиционного общества как основы и образца для творческого самосовершенствования, стремлением к сохранению народного искусства, приобщению к нему.

Мотивационный критерий СР обучающихся колледжей на основе фольклора позволяет выявить наличие и качество интереса и желания к освоению традиционной культуры, что позволит расширить их профессиональные и личностные компетенции. Он предполагает наличие осознанного мотива к усвоению и присвоению традиционных норм и образцов, их принятию и преобразованию в творческой деятельности. Данный критерий проявляется через понимание и убежденность в личной и общественной значимости СР и готовности соответствовать традиционным духовно-нравственным нормам; интерес к традиционной культуре, историческим фактам, послужившим основой для формирования образцов ФН, культурным особенностям и традициям других стран; желание использовать и преобразовывать достижения традиционной культуры в современных условиях.

В результате рассмотрения специфики когнитивного, ситуативно-поведенческого, продуктивно-деятельностного и мотивационного критериев, соответствующих им показателей определяются следующие уровни СР обучающихся колледжей эстетического профиля на основе фольклора: высокий, средний и низкий. Низкий уровень: начальные значения показателей, отсутствие механизма их саморегуляции, отрывочные знания, умения и навыки. Средний уровень: достаточные знания о ФН, духовно-нравственной культуре, осознанное использование системы ценностных представлений, умений анализа и интерпретации фольклорных явлений; желание изучать и осознать традиционную культуру через освоение в видах народного творчества; выбор фольклорных произведений для копирования и интер-

претации; принятие эстетических идеалов традиционной культуры как образца для творческого развития; понимание необходимости и осознанность действий по сохранению и популяризации традиционной культуры.

Достижение высокого уровня СР обучающихся среднего специального образования учреждений эстетического профиля средствами фольклора соответствует осуществлению всех представленных выше показателей по когнитивному, ситуативно-поведенческому, продуктивно-деятельностному и мотивационному критериям. Основные механизмы достижения высокого уровня СР средствами народной культуры: опора на единую природу искусства, на взаимосвязь словесных, звуковых, графических и цветовых образов, которая воплощена в фольклорных произведениях; достижение целостности личности путем установления баланса между личностным развитием, социализацией и инкультурацией на основе освоения, присвоения и преобразования традиционной культуры; организация процесса усвоения и присвоения социальных и культурных норм, формирования ценностных установок и отношений через познание и восприятие произведений народного искусства как образца и художественного образа для вдохновения и творчества.

Заключение. Достижение высокого уровня СР обучающихся среднего специального образования учреждений эстетического профиля средствами фольклора — важное условие их профессионального и личностного роста. Сформированные к этому возрасту социокультурные компетенции позволяют внедрять общечеловеческие и национальные ценности и представления в художественную деятельность, создавать новое на основе традиционных подходов. Углубление знаний о народной культуре, ее мировоззренческой основе дают возможность расширить картину мира и создать для нее национальную основу. Проведение диагностики СР на основе народной культуры по когнитивному, ситуативно-поведенческому, продуктивно-деятельностному и мотивационному критериям создаст условия для позитивного развития в трех направлениях: улучшение профессиональной подготовки обучающихся, создание условий для сохранения, развития и популяризации фольклорного наследия, укрепление духовно-нравственной основы воспитания учащейся молодежи и формирование ее моральных устоев.

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

Список цитируемых источников

1. Шатарова, М. А. Функционирование полихудожественной среды в контексте социокультурного развития обучающихся на уровне среднего специального образования / М. А. Шатарова // Вести БГПУ. Сер. 1 : Педагогика. Психология. Филология. — 2021. — № 4. — С. 16—19.
2. Литвак, Р. А. Социокультурное развитие личности в системе общественных отношений [Электронный ресурс] / Р. А. Литвак // ЦИТИСЭ. — 2018. — № 2 (15). — Режим доступа: <https://ma123.ru/ru/2018/06/социокультурное-развитие-личности-в/>. — Дата доступа: 27.10.2023.
3. Захарина, Ю. Ю. Социокультурное развитие обучающихся учреждения высшего образования по программам художественно-эстетического образования: критерии и показатели / Ю. Ю. Захарина // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2023. — № 2 (14). — С. 6—11.
4. Шатарова, М. А. Критерии и показатели социокультурного развития обучающихся в условиях полихудожественной среды на уровне среднего специального образования / М. А. Шатарова // Вестн. МДПУ імя І. П. Шамякіна. — 2023. — № 1 (61). — С. 101—106.
5. Захарина, Ю. Ю. Социокультурная компетентность обучающегося в контексте художественно-эстетического образования: критерии и показатели / Ю. Ю. Захарина // Вестн. БДПУ. Сер. 1. — 2023. — № 3. — С. 18—22.

Поступила в редакцию 09.01.2024.