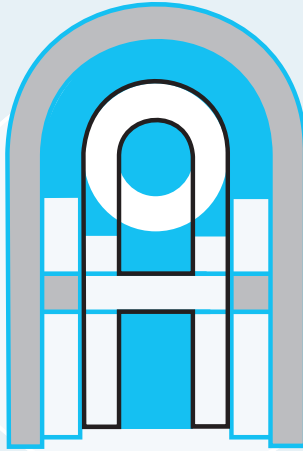


Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь  
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»



**ЗБОРНІК НАВУКОВЫХ ПРАЦ  
АКАДЭМІІ  
ПАСЛЯДЫПЛОМНАЙ  
АДУКАЦЫІ**

Выпуск 15

2017

Мінск

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Дзяржаўная ўстанова адукацыі  
«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі»

**Зборнік навуковых прац  
Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

**Выпуск 15**

Мінск ♦ АПА  
2017

УДК 082  
ББК 94  
З-41

*Зборнік уключаны ў пералік  
навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь  
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў*

Рэдакцыйная калегія:

канд. фіз.-мат. навук, дац. **А. П. Манастырны** (галоўны рэдактар);  
д-р пед. навук, дац. **Г. І. Нікалаенка** (нам. галоўнага рэдактара);  
**А. У. Касалапава** (адказны сакратар); д-р пед. навук, дац.  
**А. М. Валочка**; канд. пед. навук, дац. **В. У. Гладкая**; канд. фіз.-мат.  
навук, дац. **І. А. Дзюба**; канд. сацыял. навук, дац. **Н. А. Залыгіна**;  
канд. псіхал. навук **Н. У. Смірнова**; д-р пед. навук, праф.  
**Т. А. Ланацік**; канд. пед. навук, дац. **Л. Г. Тарусава**; д-р псіхал.  
навук, праф. **І. А. Фурманаў**; канд. псіхал. навук **В. М. Шашок**;  
д-р псіхал. навук, праф. **У. А. Янчук**

**Зборнік** навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 15 /  
З-41 рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад.  
паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2017. – 426 с.

У навуковым зборніку абмяркоўваюцца і высвятляюцца актуальныя праблемы педагогікі і псіхалогіі, у тым ліку сутнасць даследчыцкага падыходу ў навучанні, спецыфіка фарміравання педагагічнага прафесіяналізму і працэсу яго развіцця, вызначаюцца тыпы кіравання ў сістэме адукацыі, выяўляюцца механізмы фарміравання міжасобасных адносін і інш.

Адрасуецца навуковым супрацоўнікам, выкладчыкам, метадыстам, аспірантам.

УДК 082  
ББК 94

© ДУА «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», 2017

## Содержание

<i>Акушэвіч А. А.</i> Пазіцыянаванне аўтара ў творчай спадчыне Францыска Скарыны .....	9
<i>Астрейко Н. С.</i> Половые различия водителей в стилях вождения автомобиля .....	23
<i>Баранова А. В.</i> Личностные особенности спортсменов в традиционно мужских видах спорта.....	30
<i>Битченко С. М.</i> Образ Беларуси во взглядах Игнатия Кулаковского на преподавание истории в учебных заведениях северо-западного края Российской империи .....	41
<i>Гладкая В. В.</i> Теоретические основы методики определения содержания коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения .....	53
<i>Гулис И. В.</i> Проблема профессиональной идентичности студентов .....	81
<i>Джигя Н. Д.</i> Созидание продуктивного субъекта образования средствами развития личностных свойств.....	90
<i>Джигя Н. Д., Бубен Л. П.</i> Моделирование личностно-профессионального самоопределения как социальная проблема. ....	110
<i>Дзюба И. А.</i> Критерии оценки доступности дополнительного педагогического образования в Республике Беларусь.....	122
<i>Дробышевская В. З.</i> Народная педагогика и проблема гуманизации воспитательного процесса: теоретические аспекты ..	135
<i>Жудро М. М.</i> Концепция и инструментарий прагматизации предоставляемых образовательных услуг институтами развития образования.....	148
<i>Избицкая О. П.</i> Тьюторское сопровождение посредством форсайт-технологии как условие успешного профессионального самоопределения учащихся .....	156
<i>Кондрашова В. О.</i> Межпоколенный социализирующий диалог в современной семье как психологический феномен .....	164
<i>Котова Н. В.</i> Теоритические подходы к определению буллинга. ....	175

<i>Кузмицкая Ю. Л.</i> Взаимосвязь родительской дисциплинарной регуляции и направленности агрессивного взаимодействия у детей в отношении одноклассников .....	185
<i>Лазуркин А. А.</i> Комплексная дифференциация учебного лексикографического материала при формировании предметных компетенций учащихся на уроках русского языка ...	196
<i>Лихач Т. П.</i> Формирование системы языковых значений морфем при изучении морфемики, формо- и словообразования в VI–VII классах .....	205
<i>Лозицкая А. Н.</i> Медиаобразование в Беларуси: актуальность, предпосылки внедрения, история развития .....	226
<i>Медведев Д. Г.</i> Научно-методические основания разработки и обновления содержания обучения студентов теоретической механике в классическом университете .....	237
<i>Мельник О. А.</i> Психологическая типологизация развитости поликультурной компетентности специалистов образования .....	253
<i>Монастырский А. П., Тарусова Л. Г.</i> О концепции национальной системы оценки качества дополнительного образования педагогических работников .....	268
<i>Нікалаенка Г. І., Таяноўская І. У., Жураўлевіч З. А.</i> Удасканаленне маўленчых уменняў вучняў на матэрыяле этыкетна арыентаваных выказванняў .....	278
<i>Пархомович В. Б.</i> Преодоление фрагментарности воспоминаний о травматическом событии в ходе оказания психологической помощи .....	289
<i>Русак Т. Н.</i> Организация студенческого самоуправления в учреждениях высшего образования .....	307
<i>Селезнёва И. Н.</i> Толерантность как профессионально-личностное качество будущего педагога инклюзивного образования .....	315
<i>Сергейко С. А.</i> Самореализация личности в работе института развития образования со школьными библиотеками .....	326

<i>Сманцер А. П., Перережко И. Р.</i> Готовность к работе в инклюзивной гетерогенной образовательной среде в оценке педагогов.....	340
<i>Совостюк Т. А.</i> Ценностные ориентации студентов в образовательном пространстве медицинского вуза: перспективы развития .....	350
<i>Сурикова О. В.</i> Персонифицированная модель профессионального развития на основе рефлексивного анализа опыта педагога.....	360
<i>Тимофеева Ю. В.</i> Предпосылки зарождения активных форм обучения: исторический аспект .....	370
<i>Ульянченко Н. А.</i> Особенности организации работы с учащимися инокультурных групп в учреждении образования ..	379
<i>Хоменко Е. В.</i> Предметно-языковое интегрированное обучение: особенности его лингвистической составляющей .....	388
<i>Хонский С. И.</i> Стилевые характеристики юмора как индикаторы эмоционального интеллекта индивидов юношеского возраста .....	399
<i>Черного Т. А.</i> Преодоление социальной изолированности членами семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, средствами коммуникативных проектов.....	407
<i>Чуносова И. С.</i> Программа обучения мотивационно ориентированной выразительности педагогической речи: оценочно-результативный блок .....	416

## Contents

<i>Akushevich A. A.</i> Self-positioning of the author in the creative heritage of F. Skaryna.....	9
<i>Astreyko N. S.</i> Gender differences between drivers in vehicle driving styles .....	23
<i>Baranova A. V.</i> Personality characteristics of athletes in conventionally male sports .....	30
<i>Bitchenko S. M.</i> The image of Belarus in the views of Ignatius Kulakovsky on teaching history in education institutions of the north-western region of the Russian Empire .....	41
<i>Gladkaya V. V.</i> Theoretical foundations for the methodology of determining the content of correction work aimed at difficulties students have learning reading .....	53
<i>Gulis I. V.</i> The problem of students' professional identity.....	81
<i>Juha N. D.</i> Creation of efficient participant of education by means of the development of personal qualities.....	90
<i>Juha N. D., Buben L. P.</i> Moderling of personal and professional self-determination as a social problem .....	110
<i>Dzuba I. A.</i> Assessment criteria of accessibility of further pedagogical education in the Republic of Belarus .....	122
<i>Drobyshevskaya V. Z.</i> Folk pedagogy and the problem of humanization of the educational process: theoretical aspects .....	135
<i>Zhudro M. M.</i> Concept and tools of pragmatization of education services provided by institutes for education development.....	148
<i>Izbitskaya O. P.</i> Tutor support by means of foresight technology as the condition for successful professional self-determination of pupils.....	156
<i>Kondrashova V. O.</i> Inter-generation socializing dialogue in the modern family as a psychological phenomenon.....	164
<i>Kotova N. V.</i> Theoretical approaches to the definition of bullying .....	175
<i>Kuzmitskaya Yu. L.</i> Interdependence of parental disciplinary tactics and aggressive interaction of children against their classmates.....	185

<i>Lazurkin A. A.</i> Complex differentiation of educational lexicographic material in forming the subject competences of learners at russian language classes .....	196
<i>Likhach T. P.</i> Formation of the system of language meanings of morphemes in the study of morphemics, form-and word-formation in the VI–VII forms .....	205
<i>Lozitskaya A. N.</i> Media education in Belarus: relevance, prerequisites for implementation, history of development .....	226
<i>Medvedev D. G.</i> Scientific and methodological bases for the development and updating of the students' training of theoretical mechanics in a classical university .....	237
<i>Melnik O. A.</i> Psychological typologization of multicultural competence development of education specialists .....	253
<i>Monastyrny A. P., Tarusova L. G.</i> On the conception of the national system of quality evaluation within the additional education of pedagogical staff .....	268
<i>Nikolayenko G. I., Tayanovskaya I. V., Zhuravlevich Z. A.</i> Improvement of students' speech skills on the material of etiquette oriented rhetoric .....	278
<i>Parkhomovich V. B.</i> Overcoming the fragmentation of traumatic event memories during the provision of psychological assistance .....	289
<i>Rusak T. N.</i> Organization of student self-government in higher education institutions .....	307
<i>Seleznyova I. N.</i> Tolerance as a professional and personal quality of the future teacher in inclusive education .....	315
<i>Sergeiko S. A.</i> Personal self-realization in the work with school librarians carried out by the institute for education development .....	326
<i>Smantser A. P., Pererezhko I. R.</i> Readiness to work in the inclusive heterogeneous educational environment from the teachers' view .....	340
<i>Sovostyuk T. A.</i> Value orientations in the educational environment of the medical university students: prospects of development .....	350
<i>Surikova O. V.</i> Personified model of professional development based on the reflexive analysis of the teacher's experience .....	360



<i>Tsimafeyeva Yu. V.</i> Prerequisites for the emergence of active learning forms: historical aspect.....	370
<i>Ulyanchenko N. A.</i> Peculiarities of work organization in foreign students' groups in education institution .....	379
<i>Khomenko E. V.</i> Subject-language integrated learning: peculiarities of its linguistic component .....	388
<i>Khonskiy S. I.</i> Stylistic characteristics of humor as indicators of the emotional intelligence at the young age .....	399
<i>Tchernego T. A.</i> Overcoming social exclusion by families raising children with autism spectrum disorders by means of communication projects .....	407
<i>Chunosava I. S.</i> The training program of the motivationally oriented expressive pedagogical speech: assessment and result block .....	416

УДК 82:655

**А. А. АКУШЭВІЧ,**

метадыст упраўлення вучэбна-метадычнай работы

Дзяржаўная установа адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

### **ПАЗІЦЫЯНАВАННЕ АЎТАРА**

### **Ў ТВОРЧАЙ СПАДЧЫНЕ ФРАНЦЫСКА СКАРЫНЫ**

У артыкуле творчая спадчына Францыска Скарыны разглядаецца з перспектывы праблемы пазіцыянавання аўтара. Аналіз паказвае, што беларускі першадрукар пазіцыянуе сябе адначасова як «вучоны муж», настаўнік, перакладчык, выдавец, рэдактар, паэт, які паходзіць са «слаўнага горада Полацка», пры гэтым адрасуе сваю працу «людзям паспалітым». У аўтарскім «я» Францыска Скарыны дамінуе самаідэнтыфікацыя «вучоны муж». Дадзеныя матэрыялы могуць выкарыстоўвацца пры павышэнні кваліфікацыі настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры з мэтай развіцця літаратурнай і метадычнай кампетэнцый педагогаў.

У апошнія гады навуковая грамадскасць актывізавала даследаванні творчай спадчыны Францыска Скарыны. У сувязі з гэтым узнікае неабходнасць знаёміць настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры з сучаснымі скарызнаўчымі матэрыяламі. Гэта спрыяе актуальнаму прачытання твораў беларускага асветніка, развіццю літаратурнай і метадычнай кампетэнцый настаўніка і пашырэнню ведаў пра старажытную беларускую літаратуру пры вывучэнні вучэбнага прадмета «Беларуская літаратура» на базавым і павышаным узроўнях. Пазіцыянаванне аўтара з'яўляецца адным з важных аспектаў, які дапамагае разглядаць творы Францыска Скарыны з новых бакоў. Дадзеныя матэрыялы могуць выкарыстоўвацца пры павышэнні кваліфікацыі настаўнікаў беларускай мовы і літаратуры, на адпаведных семінарах, круглых сталах і іншых метадычных мерапрыемствах.

Шматгранная асоба Францыска Скарыны прыцягвае ўвагу не аднаго пакалення навукоўцаў. Першадрукар і яго творчасць цікавыя для літаратуразнаўцаў, мовазнаўцаў, мастацтвазнаўцаў, гісторыкаў, філосафаў і даследчыкаў у іншых галінах ведаў, якія вывучаюць спадчыну асветніка ў рэчышчы адпаведнай навукі. У сувязі з гэтым важна прасачыць, як сам Францыск Скарына прадстаўляе сябе ў сваіх выданнях, выявіць спосабы яго самапрэзентацыі.

Даследаванне ў дадзеным накірунку звязана з пытаннем пазіцыянавання аўтара, актуальным для сучаснага літаратурназнаўства. Так, Г.-Б. Колер і П. І. Навуменка, разважаючы пра спецыфічнасць беларускай літаратуры першай трэці ХХ ст. з пункту гледжання тэорыі поля, адзначаюць: «Параметр «пазіцыянаванні» варты асобнай увагі, бо ён у мадэлі літаратурнага поля цесна ўзаемазвязаны з параметрам «пазіцыі», з аднаго боку (і тым самым непасрэдна са структурай поля і «магчымасцямі», якія гэтае поле прапануе сваім агентам), і, з другога боку, дыспазіцыя аўтара (г. зн. з яго паходжаннем, яго індывідуальнымі схільнасцямі). Такім чынам, пазіцыянаванне бачыцца як своеасаблівы фактар, праз які факсіруецца тая ўзаемазвязь між аўтарам і полем, між аб'ектыўнымі ўмовамі і суб'ектыўным дзеяннем, якая з'яўляецца вызначальнай для развіцця літаратурных палёў» [10, с. 7]. Хаця першапачаткова тэорыя поля была выпрацавана французскім сацыёлагам П. Бурдзье з арыентацыяй на эмпірычны матэрыял французскай літаратуры ХІХ ст., аднак, на думку Ж. В. Некрашэвіч-Кароткай, «некаторыя фундаментальныя паняцці гэтай навуковай канцэпцыі могуць паспяхова выкарыстоўвацца ў галіне медыявістычных даследаванняў, прынамсі пры вывучэнні літаратуры ВКЛ ХVІ–ХVІІ стст.» [12, с. 34]. Даследчыца абгрунтоўвае сваё меркаванне тым, што менавіта ў перыяд Рэнесансу ў ВКЛ і Каралеўстве Польскім усталёўваецца адукацыйная сістэма (першапачаткова дзякуючы дзейнасці парафіяльных школ і Кракаўскага ўніверсітэта), а гэта з'яўляецца істотным фактарам фарміравання літаратурнага поля. З дадзенага пункту гледжання паняцце пазіцыянавання можа прымяняцца і ў дачыненні да Францыска Скарыны, уся дзейнасць якога была цесна звязана з адукацыйнай і навукова-асветніцкай парадыгмай яго эпохі.

Пра спосабы самапрэзентацыі ўсходнеславянскага першадрукара ў яго прадмовах і пасляслоўях да кніг Бібліі ў сваім артыкуле «Его і alter ego Францыска Скарыны» пісаў У. Кароткі. Вучоны прыйшоў да высновы, што першадрукар прадстаўляе сябе не як «учітель», «віція» ці «летапісец», а як «вучоны муж». «Яго перакладчыцкая і выдавецкая праца, – адзначыў даследчык, – вынік дзейнасці доктара-інтэлектуала, які найперш з Боскіх кніг пачарпнуў сваю жыццёвую мудрасць і з іх жа дапамогай

удасканаліў свой розум» [9, с. 27]. Разам з тым навукоўцы характарызуюць асветніка з Полацка як рознабаковую асобу згодна з вобразам «тытана эпохі Адраджэння»: Скарына быў кнігадрукар, пісьменнікам, паэтам, публіцыстам, філолагам, філосафам, перакладчыкам і інш. [гл.: 11; 14]. Гісторыя Скарыныны дапамагае пацвердзіць пэўныя «ідэнтыфікацыі» Францыска Скарыны, зробленыя рознымі даследчыкамі. Нас жа цікавіць, як першадрукар свядома ці несвядома пазіцыянаваў сябе непасрэдна ў сваіх тэкстах, якім момантам пры «самаідэнтыфікацыі» надаваў найбольшую вагу.

Аналіз твораў Францыска Скарыны паказвае, што ў яго тэкстах выяўляюцца асобныя «постаці» аўтара. Найперш, першадрукар стварае перад чытачом вобраз абазнанага чалавека, годнага працаваць з тэкстам Бібліі. Такія назіранні варта растлумачыць, сярод іншага, імкненнем Францыска Скарыны абгрунтаваць перад патэнцыяльным чытачом права на выданне, тлумачэнне і пераклад Бібліі свецкім чалавекам. Беларускі першадрукар піша грунтоўныя прадмовы, у якіх дае пэўныя тлумачэнні біблейскага тэксту, змяшчае значную колькасць цытат са Святога Пісання, чым падкрэслівае сваю абазнанасць у тэкстах Старога і Новага Заветаў, выкарыстоўвае выразы на «свяшчэнных» мовах, спасылаецца на іншых аўтараў, цытуе іх. Сам прадмоўна-пасляслоўны комплекс кніг «Бібліі» Скарыны быў адмыслова распрацаваны: у яго ўваходзілі не толькі прадмова і пасляслоўе, але і эпіграма-прысвячэнне «Богу в Троици единому...», якую С. В. Кавалёў назваў «спецыфічным узорам кніжна-эпіграматычнай паэзіі» [8, с. 19], разгорнутыя загаловкі на тытульным лісце і перад асноўным тэкстам кнігі, анатацыі, маргіналіі, подпісы да гравюр, надпісанні глаў, каментарыі, малітвы, а таксама пазалітаратурныя кампаненты: гравюрныя выявы, элементы кнігавыдавецкай дэкарацыйнай тэхнікі (тытульныя лісты, застаўкі, віньеткі, ініцыялы і канцоўкі). Усё гэта мела мэту паказаць адпаведнасць Францыска Скарыны азначэнню «вучоны муж».

Сам першадрукар неаднаразова прыбягае да біблейскіх іншасказанняў, звязаных з паняццем мудрасці, якая ў хрысціянскай культуры непасрэдным чынам звязвалася з працэсам спараджэння добрай (Боскай) думкі і перадачы яе ад настаўніка вучню.

Напрыклад, у наступным фрагменце з прадмовы да «Кнігі Даніэля» першадрукар дае тлумачэнні «правобразам», для чаго выкарыстоўвае адразу дзве цытаты з Новага Запавету: «Третье видение, еже бысть часов того же Навходносора-царя, – егда видел стража светого, с небеси глаголющего: «Подотните древо!». Сее знаменовало слова Господня, яко Суши на земли научал нас добрым делом, глаголя: «Всяко древо, иже не творить плода добра, посекають и во огонь вьметають» (Мц. 7:19), «яко бо тело без духа мертво ест, тако ж и вера без дел мертва ест» (Як. 2:26), прото ж к вере Христове потребна суть добрая дела» [15, с. 68]. Акрамя таго, у разгорнутых загалюўках, прадмовах і пасляслоўях з выданняў Францыска Скарыны прысутнічаюць фармулёўкі, што датычаць яго ўласнай вучонасці: «Бивлия руска, выложена доктором Франциском Скориною из славнаго града Полоцька, Богу ко чти и людем посполитым к доброму научению» [5, с. 5]; «Прото я, Францишек, Скоринин сын с Полоцка, в лекарских науках доктор, разумея сее, иже без страху Божия, без мудрости и без добрых обычаев не ест мощно почстиве жити людем посполите на земли, казал есми тиснути Притчи или Присловия премудраго Соломона, сына Давыдова, царя Израилева, руским языком напред ко чти и к похвале створителю, спасителю, утешителю Богу в Троици единому и пресвятой, преблагословенной, пречистой матери его Марии и всем небесным чином, и святым, и святицам Божиим, потом людем простым посполитым к пожитку и ко розмножению добрых обычаев, абы, научившись мудрости, добре живучи на свете, милостивого Бога хвалили по тому, яко же прилежит на великую высоту и велможность имени его святого» [15, с. 22]; «Доконана ест книга, рекомая Иудиф, с помощью Бога в Троици единого и матери его пречистое девици Марии людем посполитым руского языка к пожитку, повѣлением, працею и выкладом ученаго мужа, в лекарских науках доктора Франциска Скорины из славнаго града Полоцька у великом месте Празском лѣта по нарожении нашего Спасителя тысеца пятьсот и девятонадесеть, месеца февраля, дня 9» [15, с. 45]. У прадмове да кнігі «Дзеі святых апосталаў» першадрукар праводзіць тыпалагічную паралель паміж сабою і евангелістам Лукой, які таксама быў «у лекарскіх навухах доктар»: «Вѣликий Лука Анѣтиохийский,

в лекарских науках доктор пренавчений и евангелист Исус Христов предивный, товариш славнаго всех народов учителя и апостола Господня Павла, он же, будучи лекарем тѣлесным досконалым, видяй вси речи телесные, иже суть суетны и минуши, возжелe быти лекарем душ наших, еже на образ и на подобенство прѣвечного Бога створеных» [15, с. 103]. Мэта выдання Бібліі, паводле слоў самога Францыска Скарыны, – найперш ушанаваць Бога, але таксама пашырыць навуку сярод «людзей паспалітых»: «Книги вторыи Моисеовы, зовемыя «Исход», зуполне выложены на руский язык доктором Франъциском Скориною с Полоцька, Богу в Троици единому, и пречистой матери его ко чти, и людем посполитым к науце» [5, с. 193]; «Доконавается первая часть книг Самуила-пророка, рекомая от еврей, по-руский же зовутся перьвыи книги Царств. Выложены доктором Франциском Скориною с Полоцька на руский язык напред Богу ко чти и людем посполитым к научению» [15, с. 35].

Падкрэсліваючы сваю вучонасць, Францыск Скарына ставіць сябе і ў пазіцыю настаўніка (духоўнага і «навуковага»), які дапамагае спасцігнуць таямніцы Святога Пісання: «А то дано ест к науце нам, христианом. Егда грешимо пред лицом Божиим, укрепляются врази наши душевныи, яко суть диаволи, и телесныи, яко суть поганы. И внегда каемся грехов своих, то посылаеть нам Господь Бог пастырей и докторов, они же научаютъ нас противитися бесовским покусам, теже князей и воевод добрых, иже боронят нас от рук поганских, готово бо ест милосердие Божие всем призывающим его в целом серци» [15, с. 76]. На гэта ўказвае і выкарыстанне біблейскай парэнезы:

*«Не копай под другом своим ямы,*

*Сам ввалишия в ню.*

*Не став, Амане, Мардохею шибенице,*

*Сам повиснеш на ней» [15, с. 71];*

*«Грехов не имамы множити,*

*но остеречися их, яко гада,*

*Обычае теже мудраго и безумнаго являетъ» [7, с. 574].*

У прадмовах да кніг Бібліі Францыск Скарына паказвае сябе і як перакладчык, што прасочваецца ў выкарыстанні метатэк-

---

ставых элементаў (тып біблейскага кампанента). Першадрукар прыводзіць звесткі з гісторыі перакладу Святога Пісання. Так, даволі вялікі ўрывац з прадмовы да «Эклезіястікі», частку якога працытуем ніжэй, прысвечаны гісторыі стварэння так званай Септуагінты:

«Исус Сирахов, он же написал ест книгу сию еврейским языком и потом из еврейскаго языка преложил ест на греческий язык на прозбу Птоломея Евереета, царя египетскаго, сей был родом евреянин от колѣна Левгиева из преславнаго града Ерусалима, сын Сирахов, и того ради нарецается Исус Сирахов.

Сирах же был сын Исусов, сына Еседехова. Того Исуса Еседехова, деда Исуса Сирахова, послал был Елиазар, ерей великий ерусалимский, ко Птоломею Филядельфови, царю египѣтскому, во Александрию, он же был ест второй царь во Египте по Александре Великом Макидонском, и с ним седмьдесят и единаго мужей избранных, в законѣ Божиим и во пророцех и во всех иных писмех святых добре наученых, Духа Святого и философии исполненных, еврейскаго языка и греческаго досконале умелых.

Сии же седмьдесят и два учителя выложили суть из еврейскаго языка на греческий Закон Божий, данный Моисею на горѣ Синайской, то ест пятеры книги Моисеовы, шестнадесеть пророков, книги Судей, Царств, псалмы Давыдовы, мудрость Саломонову и иные многие светые писма, их же для краткости несть потрѣба ту меновати. И написали суть вси сие книги греческим писмом. И положил е ест царь Пѣтоломей Филяделф во книжници своей промеж иными книгами» [15, с. 23–24].

Пераказаўшы гісторыю часоў цара Пталамея Філадэльфа, у той жа прадмове Францыск Скарына адзначае: «Прото ж и я для похвалы Божией и для посполитого доброго и розмножения мудрости, умения, опатренности, разуму и науки приложил есм працу выложить книгу сию на русский язык, «елика бо прежде писана быша к нашему научению написана суть» (Рым. 15:4), – яко святы́й апостол Павел к Римляном глаголетъ. Сего ради милостивый Бог з различных языков нам прежде писма ест послал, абы есмо чтучи е, его миловали, ему служили и в онъ веровали, и к тому совершенные нравы имели и добрые дела чинили, яко бо без

веры не можэмы полюбітця Богу, тако и «вера без дел мертва ест» (Як. 2:17; Як. 2:26; Як. 2:20)\* [15, с. 25].

У прадмове да «Кнігі Даніэля» беларускі асветнік, звяртаючыся да тэмы перакладаў кніг Святога Пісання, называе сябе «нявартым паслядоўнікам» старажытных перакладчыкаў Бібліі на «свяшчэнныя» мовы. Вось адпаведная цытата: «Феодосий же, учитель великий греческого языка, выложил с халдейскаго писма на греческое, и светый Ероним – на латинское зуполне. А подле их выкладу не толико чтеть Данила-пророка церков Христова латинским а греческим языком, но и сирским и египетским.

Аз теже, недостойный последовник их, нароченый в руском языке, с помощью Божию, яко повинен сый размножати хвалу Христову и посполитое доброе, меж иными пророки светыми выложих и Данила, мужа жадостей и преславнаго пророка Господьня на русский язык зуполне» [15, с. 70].

Непасрэдна ў «Кнізе Даніэля» першадрукар змяшчае каментарыі, у якіх зноў жа ўзгадвае гэтых перакладчыкаў ужо без адпаведнай самапрыніжальнай формулы: «Даже дотоле во еврейских книгах не писано есть, а то положил есми с Теодозиева выкладу греческаго и с Еронимова латинскаго выложих» [7, с. 724], «Речи же, нижей положеные во книгах Данила-пророка, нашол есм в писме греческого выкладу Феотосиева и во книгах латинских Ерасимовых и выложих на русский язык» [7, с. 764]. Францыск Скарына назыве сябе паслядоўнікам Ераніма Стрыдонскага і ў прадмове да «Кнігі Эстэр»: «А то ся называеъ выклад книг Ветхого Закону посполитый, еже выкладали седмдесят и два докторове, посланые от Елиазара, жерца великаго ерусалимскаго, яко о том более дотъкнул есм в предмолве своей на [книгу] Исуса Сирахова.

Светый пак Ероним или Ерасим-прѣзвитер, он же был ест по воплощении слова Божия лѣт четыреста, выложил на латинский язык с халдейскаго, еврейскаго и греческаго зуполне, чего во еврейских книгах не пишеть, положил ку концу, не рушаючи их, особнѣ и на главы розделил.

---

\* Фрагмент прыводзіцца з пунктуацыйнымі зменамі, зробленымі на аснове аналізу біблейскіх цытат у дадзеным тэксце.



Аз теже, наследуя мужа светого, напред Богу в Троици единому ко чти и своему прироженому рускому языку к науце всего доброго поднялся пращи тое и з Божию помощию межи иными книгами выложил и сию книгу Есфер, не толико бо сами себе народихомся на свет, но более ко службѣ Божией и посполитого доброго» [15, с. 71].

Часам першадрукар апелюе да аўтарытэта Ераніма Стрыдонскага і спасылаецца на яго: «Тако ж и мы, братия, не можем ли во великих послужити посполитому люду рускаго языка, сие малые книжки пращи нашее приносимо им. О них же пишеть святыи Герасим, учитель великий, ко Амбросию во епистоле своей; в ней же воспоминаеть вси книги Ветхаго и Новаго Завета, сице глаголя: “Е да просты суть третие книги Моисеевы, в них же зособна вси жертвы, и кажъное слово, и ризы Аароновы и весь чин леувитский небесных тайн воню выдавають”» [15, с. 56]; «Книгу сию, рекомую Премудрость, написал ест Филон Философ греческим языком, яко о том кажеть святыи Герасим в предмольвѣ своей, еже пишеть в сию книгу» [15, с. 29]. Цікава, што некаторыя даследчыкі бачаць падабенства гравюрнага партрэта Францыска Скарыны з партрэтам Ераніма Стрыдонскага [13, с. 381–382], што падмацоўвае думку аб схаванай ў кнігах беларускага першадрукара тыпалагічнай паралелі паміж ім і славытым перакладчыкам Бібліі на лацінскую мову.

У асобных месцах сваіх твораў Францыск Скарына называе мову арыгінала, з якога зроблены пераклад адпаведнай кнігі, што было бачна ў папярэдніх цытатах, прыводзіць назвы біблейскіх кніг на лацінскай, старажытнагрэчаскай і старажытнаўрэйскай мовах, пры гэтым падае назву кнігі і на «рускай» мове, чым ставіць яе ў адзін шэраг са «свяшчэннымі» мовамі, а таксама выкарыстоўвае розныя іншамоўныя элементы: «Книги пятыи Моисеовы, зовемьи от еврей «Гельгадворим», по-греческии «Девтерономос», по-латине «Секунда Лекс», а по-рускии «Вторый Закон», зуполне выложены доктором Франьдиском Скориною с Полоцька» [5, с. 601]; «Доконаны суть трѣттии книги Моисеевы, рекомые от еврей Ваикра, по-грѣческии – Леувитикос, по-латине – Оферториус, а по-рускии – Леувит, Божиим преизволением, працею и пилностию ученаго мужа, в лекарских науках доктора

Франциска Скорины из славнаго града Полоцка во великом месте Празском людем посполитым к доброму навчению» [15, с. 59]; «То Фео харитас» [15, с. 39], «Исус же, сын Божий, был ест царь іудейский, яко о том напис, иже был написанный на животворящем кресте его, светчить словы еврейскими: «Егошуа Ноцьри мелех егудим», словы греческими – «Исус Оназореос овасилефс тон іудеон», словы латинскими – «Езус Назоренус рекс юдеорум», поруски ся сказует – “Исус Назорянин, царь іудейский (Мц. 27:37; Мк. 15:26; Лк. 23:38; Ян. 19:19)”» [15, с. 42–43]. Дадзенныя акалічнасці дапамагаюць стварыць перад чытачом вобраз дасведчанай ў мовах і перакладчыцкім майстэрстве асобы.

З дапамогай метатэкставых элементаў Францыск Скарына выяўляе сябе таксама выдаўцом і рэдактарам. У сваіх тэкстах першадрукар тлумачыць прынцыпы адпаведнага выдання, засяроджае ўвагу на яго афармленні і тэхнічных момантах, напрыклад: «Так же будь ведомо, положил есми некоторые на стороницах в сей Псалтыри главы з розных книг, а то для того, абы знакомито было, иже вси иные светые писма згожаются с Псалтырею и одно на другое светчить. А то, чтучи в тых книгах, иже суть главы на боцех пописаны, найдете. Так же положил есми на боцех некоторые слова для людей простых, не рушаючи самое Псалтыри ни в чем же, яко суть онагри, и геродеево жилище, и хлябие и иные слова, которые суть в Псалтыри неразумныи простым людем, найдуть е на боцех руским языком, что которое слово знаменуеть. Теже розделил есми вси псалмы на стихи по тому, яко ся в ыных языцех делить» [15, с. 18]; «Имашь пак в сей книзе, мой любимый приятелю, хто ж будеши ея чести, зачала каждого послания чорным вызнаменованы» [15, с. 123].

Імкненне да пашырэння кніжнай навукі, грунтоўны падыход да падрыхтоўкі і афармлення выданняў, самыя разнастайныя захаваныя выдаўца зрабіць кнігі зручнымі для чытача, пэўнае падабенства «Апостала» (1525) беларускага першадрукара да альдзін \* [18, с. 404] маглі даць падставы сучаснікам Францыска Скарыны бачыць тыпалагічную паралель і ўзаемадачынненні паміж ім і Альдам

---

\* Альдзіны – выданні 15–16 стагоддзя венецыянскіх тыпографу Мануцыяў.

Мануцыем. Да таго ж, знак, які сустракаецца на правым шчыце на гравюрным партрэце Скарыны, мае некаторую аналогію не толькі са знакам у гербе «Котвіца» (якар) ці гербе Жабаў [17, с. 340], але і з выдавецкай маркай вышэйназванага венецыянскага кнігадрукара (дэльфін абвівае якар). Гэтая думка ўскосна пацвярджаецца і даследаваннямі В. М. Шутавай, якая на аснове прачытання знакаў на партрэце і гравюрах беларускага асветніка прыходзіць да высновы аб цеснай яго сувязі з еўрапейскімі кнігадрукарамі [гл.: 19].

У прадмоўна-пасляслоўным комплексе Францыск Скарына абазначае сваю ролю ў друкаванні пэўнай кнігі: «Прото ж я, Францишек, Скоринин сын с Полоцка, в лекарских науках доктор, знаючи сее, иже ест наивышшая мудрость розмышлѣние смерти и познание самого себе, и въспоминание на приидушие речи, казал есми тиснути книгу святого Иова рускым языком Богу ко чти и людем посполитым к научению» [15, с. 20]; «Выложена працею и вытиснена повелением ученого мужа Франциска Скорины из славнаго града Полоцка, в науках и в лекарстве учителя, у великом месте Празском по летех нарожения нашего спасителя Господа Исуса Христа тысеца пятистех и девятинадесять» [15, с. 72].

Асобную групу складаюць элементы тэкстаў, дзе Францыск Скарына акцэнтуюе сваю прыналежнасць да беларускіх земляў. На тытульным лісце, у прадмовах і пасляслоўях першадрукар паслядоўна ставіць сваё імя разам з горадам Полацкам: «Книги Судей, еже от еврей называются «Шофѣтим», зупольне выложены на руський язык доктором Франциском Скориною из славнаго града Полоцка Богу ко чти и людем посполитым к науце починаются» [6, с. 5]; «Предословие доктора Франциска Скорины с Полоцка в книги Исуса, сына Навина» [15, с. 40]; «Доконан ест акафіст чесному кресту Господьню працею и пилностию доктора Франциска Скорины с Полоцка-града» [15, с. 87]. З аднаго боку, гэта варта залічыць да праяў патрыятызму. З іншага, – да спроб быць «сваім», а не «чужым» для чытача. У тым ліку і з гэтымі мэтамі ў прадмове да «Кнігі Псальмаў» першадрукар падрэслівае свае «агульныя карані» з патэнцыяльнымі чытачамі: «И видечи таковыя пожитки в так малой книзе, я, Францишек, Скоринин сын с Полоцка, в лекарских науках доктор, повѣлел есми Псалтырю

тиснути рускыми словами, а словенским языком напред ко чти и к похвалѣ Богу в Троици единому и пречистой его матери Марии, и всем небесным чином и святым Божьим, а потом к пожитку посполитого доброго, наболей с тое причины, иже мя милостивый Бог с того языка на свет пустил» [15, с. 18]. Акравершы ў складзе «Малой падарожнай кніжкі» змяшчаюць імя беларускага першадрукара: «Писал доктор Скоринич Францискус», «Делал доктор Скоринич Франціскоус» [16, с. 235]. Частае ўжыванне свайго імені ды ўзгаданыя акравершы варта разглядаць і як метады абароны «аўтарскага права», якія выкарыстоўваў беларускі асветнік, што дае падставы гаварыць пра пэўны ўклад Францыска Скарыны ў гісторыю станаўлення барацьбы супраць плагіяту і крадзежу інтэлектуальнай уласнасці.

Першадрукар паказвае сябе перад чытачом і ў якасці паэта. Узорами вершатворчасці асветніка даследчыкі звычайна называюць адпаведныя фрагменты з «Кнігі Ёва», «Кнігі Выхаду» і «Кнігі Эстэр». Дадзеныя тры вершы, калі ўлічыць палеміку вакол іх [гл.: 2], варта разглядаць як асобную з’яву ў гісторыі беларускага вершаскладання – верш Францыска Скарыны, які мае біблейскую аснову і дазваляе бачыць у сабе спалучэнне рысаў розных сістэм вершаскладання.

Узорами вершатворчасці першадрукара можна палічыць і надпісанні глаў з яго выданняў [гл.: 3], анатацыі [гл.: 1] і подпісы да гравюр [гл.: 4], у якіх выяўляецца арыентацыя на паэтыку біблейскага верша, а таксама выкарыстанне і непасрэдны ўплыў тэкстаў Святога Пісання, напрыклад:

[Надпісанне 20 главы «Кнігі Паўторанага Закону»]

*Кто имел на войну ходити  
и кто дома остати,  
и яко градов добывати,  
и древ плодовых не казити,  
но непотребные секати,  
и ими градов доставати [5, с. 677].*

Францыск Скарына праявіў сябе і ў гімнаграфічных творах:  
[Фрагмент «Акафіста Яну Хрысціцелю»]

*Радуйся, радости многим подателю!  
Радуйся, у печалей злых отгонителю!  
Радуйся, человек, от Бога посланный ко верным!  
Радуйся, свидетельствовав о свете истинном!* [15, с. 80].

Малітвы з «Малой падарожнай кніжкі», малітоўныя элементы, уведзеныя ў творы першадрукара, гімнаграфічныя творы і іншае ўказваюць на ўзаемадачыненні аўтара з рэлігіяй і характарызуюць яго як веруючага чалавека.

Такім чынам, сам Францыск Скарына пазіцыянуе сябе ў сваіх творах адначасова як «вучоны муж», настаўнік, перакладчык, выдавец, рэдактар і паэт. Важным накірункам стратэгіі пазіцыянавання Скарыны і часткай яго культурнага капітала выступае патрыятызм гуманіста, які ўвасабляецца найперш у падкрэслванні свайго паходжання са «слаўнага горада Полацка». Істотным момантам з’яўляецца акрэсленне чытацкай (мэтавай) аўдыторыі: гэта не духоўныя асобы, а «людзі паспалітыя». Сярод усіх вышэйназваных модусаў пазіцыянавання ў аўтарскім «я» беларускага першадрукара дамінуе самаідэнтыфікацыя «вучоны муж».

#### СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Акушэвіч, А. А. Анатацыя як творчая частка прадмоўна-пасляслоўнага комплексу Францыска Скарыны / А. А. Акушэвіч // Славянскія літаратуры ў кантэксце сусветнай: да 750-годдзя са дня нараджэння Дантэ Аліг’еры і 85-годдзя Уладзіміра Караткевіча : матэрыялы XII Міжнар. навук. канф., Мінск, 22–24 кастр. 2015 г. : у 2 ч. / пад рэд. Г. М. Бутырчык. – Мінск : БДУ, 2016. – Ч. 2. – С. 121–128.
2. Акушэвіч, А. А. Біблейская аснова ў вершатворчасці Францыска Скарыны / А. А. Акушэвіч // Роднае слова. – 2015. – № 4. – С. 21–24.
3. Акушэвіч, А. А. «Надпісанні» глаў як творчая спадчына Францыска Скарыны / А. А. Акушэвіч // Вестник МГЛУ. Серия 1, Филология. – 2015. – № 4. – С. 111–119.
4. Акушэвіч, А. А. Подпісы да гравюр Францыска Скарыны як частка творчай спадчыны беларускага першадрукара / А. А. Акушэвіч // Матэрыялы XI Міжнародных кнігазнаўчых чытанняў «Кніжная культура Беларусі XI – пачатку XX ст.», Мінск, 16–17 крас. 2015 г. / Нацыянальная бібліятэка Беларусі ; склад. : Г. У. Кірэева, Т. А. Сапег, А. А. Суша. – Мінск, 2015. – С. 58–63.

5. Біблія : Факс. ўзнаўленне Бібліі, выд. Ф. Скарынаю ў 1517–1519 гадах : у 3 т. – Мінск : БелСЭ, 1990–1991. – Т. 1. – 1990. – 830 с.
6. Біблія : Факс. ўзнаўленне Бібліі, выд. Ф. Скарынаю ў 1517–1519 гадах : у 3 т. – Мінск : БелСЭ, 1990–1991. – Т. 2. – 1991. – 807 с.
7. Біблія : Факс. ўзнаўленне Бібліі, выд. Ф. Скарынаю ў 1517–1519 гадах : у 3 т. – Мінск : БелСЭ, 1990–1991. – Т. 3. – 1991. – 782 с.
8. Кавалеў, С. В. Літаратура Вялікага Княства Літоўскага XVI – пачатку XVII ст.: феномен культурнага памежжа / С. В. Кавалёў. – Мінск : Кнігазбор, 2011. – 344 с.
9. Кароткі, У. Г. Ego i alter ego Францыска Скарыны / У. Г. Кароткі // Віленскія выданні Францыска Скарыны ў кантэксце эпохі Адраджэння: да 490-годдзя кнігадрукавання ў Вялікім Княстве Літоўскім: матэрыялы IV Скарынаўскіх чытанняў (Мінск, 27 красавіка 2012 г.); пад рэд. І. Э. Багдановіч. – Мінск, 2014. – С. 24–28.
10. Колер, Г.-Б. Уводзіны / Г.-Б. Колер, П. І. Навуменка // Погляды на спецыфічнасць «малых» літаратур: беларуская і ўкраінская літаратуры / уклад. Г.-Б. Колер, П. І. Навуменка. – Мінск, 2012. – 5–10 с.
11. Конан, У. М. Францыск Скарына / У. М. Конан // Гісторыя беларускай літаратуры XI–XIX стагоддзяў : у 2 т ; Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – Мінск, 2006–2007. – Т. 1 : Даўня літаратура: XI – першая палова XVIII стагоддзя. – 2006. – С. 283–309.
12. Некрашэвіч-Кароткая, Ж. В. Шматмоўная літаратура Беларусі ў кантэксце актуальных літаратуразнаўчых канцэпцый : дапаможнік / Ж. В. Некрашэвіч-Кароткая. – Мінск : БДУ, 2015. – 208 с.
13. Немировский, Е. Л. Франциск Скорина: жизнь и деятельность белорусского просветителя / Е. Л. Немировский. – Мінск : Мастацкая літаратура, 1990. – 597 с.
14. Саверчанка, І. В. Францыск Скарына – майстар слова і інтэлектуал эпохі Рэнесанса / І. В. Саверчанка // Скарына, Ф. Выбраныя творы / Ф. Скарына ; уклад, прадмова, пер. на бел. мову І. В. Саверчанкі. – Мінск, 2008. – С. 3–25.
15. Скарына, Ф. Творы : прадмовы, сказанні, пасляслоўі, акафісты, пасхалія / Ф. Скарына // уступ. арт., падрыхт. тэкстаў, камент., слоўнік А. Ф. Коршунава, паказальнікі А. Ф. Коршунава, А. В. Чамярыцкага. – Мінск : Навука і тэхніка, 1990. – 207 с.
16. Турылаў, А. А. Акраверш / А. А. Турылаў // Францыск Скарына і яго час : энцыкл. давед. / А. А. Турылаў ; рэдкал.: І. П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 1988. – С. 235.
17. Шматаў, В. Ф. Знакі / В. Ф. Шматаў // Францыск Скарына і яго час : энцыкл. давед.; рэдкал.: І. П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 1988. – С. 340.

- 
18. Шматаў, В. Ф. Мануцый / В. Ф. Шматаў // Францыск Скарына і яго час : энцыкл. давед. ; рэдкал.: І. П. Шамякін (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск, 1988. – С. 404.
  19. Шутова, О. М. Вновь портрет Скорины, или О необходимости «читать» гравюры / О. М. Шутова // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навуковы зборнік. Выпуск 10. – Мінск, 2015. – С. 58–80.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 30.11.17.

A. A. AKUSHEVICH,  
Methodologist of the Teaching and Methodological Office  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

#### SELF-POSITIONING OF THE AUTHOR IN THE CREATIVE HERITAGE OF F. SKARYNA

##### Summary

In the article, the creative legacy of F. Skaryna is viewed from the perspective of the author's positioning problem. The analysis shows that the Belarusian first printer positions himself as a «learned scholar», teacher, translator, publisher, editor, poet, who comes from the «glorious city of Polotsk», while addressing his work to «people of Rzeczpospolita». In F. Skaryna's 'I' dominates the self-identification – «learned scholar». The given materials can be used to improve the professional skills of the Belarusian language and literature teachers in order to develop the literary and methodological competences of teachers.

УДК 316.62 (159.9.072)

**Н. С. АСТРЕЙКО,**

аспірант кафедры психалогіі факультэта філасофіі і сацыяльных навук  
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, г. Мінск, Беларусь

## **ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ВОДИТЕЛЕЙ В СТИЛЯХ ВОЖДЕНИЯ АВТОМОБИЛЯ**

В статье рассматривается пол водителя как детерминанта стиля вождения автомобиля. Автором проведен анализ зарубежных и отечественных исследований, изучающих особенности поведения мужчин-водителей и женщин-водителей на дороге, влияние пола водителя на стиль вождения транспортного средства. Выявлены иерархии стилей вождения для обоих полов и проведен сравнительный анализ показателей стилей вождения автомобиля для мужчин и женщин.

**Ключевые слова:** стиль вождения автомобиля, половые различия, безопасность дорожного движения, стереотипы восприятия.

Среди детерминант, определяющих поведение водителей на дороге, важную роль играет пол водителя. Биологические различия мужчин и женщин отражаются на их психологических качествах и, как следствие, на управлении автомобилем [2]. Мужчины и женщины приобретают разнообразный опыт в различных ситуациях и сценариях на дороге, реализовывают многообразные варианты действий в этих ситуациях, и предполагается различная реакция на их поведение.

Женщины характеризуются более точным соблюдением правил и предусмотрительным поведением в условиях опасности. Это обусловлено тем, что женщины меньше, чем мужчины подвержены риску. У женщин довольно сильно развит инстинкт самосохранения. Поэтому они реже, чем мужчины, попадают в опасные ситуации на дороге – статистика это подтверждает [3].

Исследователи также утверждают, что мужчины при принятии решений больше руководствуются сознанием, а женщины – чувствами. В соответствии с полученными данными, женщины чаще, чем мужчины, становятся участниками мелких аварий и нарушений правил дорожного движения, но значительно реже – крупных дорожно-транспортных происшествий.

Нельзя отрицать наличие существенного полового различия в восприятии процесса управления автомобилем, которое начинает



формироваться с первого похода в автошколу, а иногда и задолго до него. Большинство мужчин уверены, что в них заложен талант гонщика, в то время как большая часть женщин сомневается, что может овладеть искусством вождения. Очевидно, не каждый может стать профессионалом в данном виде деятельности, однако научиться безопасному управлению автомобилем может любой, кто обладает достаточной силой воли и стойкостью.

Половые различия присутствуют и в количестве штрафов, взимаемых за непристегнутые ремни безопасности [4]. Мужчины гораздо чаще недооценивают значение ремней безопасности. Тем не менее женщине-водителю необходимо значительно больше времени и аргументов, чтобы признать совершённое правонарушение. Также психологи выявили явную закономерность в поведении женщин за рулем автомобиля: если женщина приняла решение и оно оказалось неправильным, то необходимо больше аргументов, чтобы она согласилась со своей ошибкой, чем в ситуации, когда ошибся мужчина. Если мужчины более настойчивы в достижении своих целей, то женщины более упорны и упрямы, когда нужно отстаивать свое решение.

Помимо всего вышесказанного, в современном обществе сложились универсальные стереотипы восприятия женщины-водителя, которые являются сильно действующим фактором, затрудняющим адекватную оценку женщины, управляющей автомобилем [3, 4]. Так, женщинам, управляющим транспортным средством, приписывается ряд существенных отличий от мужчин-водителей в [2, 3]:

- личностных характеристиках, таких как: внимательность, ответственность, рассудительность, способность соображать в дорожных ситуациях;

- проекции характеристик автомобиля на восприятие женщины-водителя: размеров и габаритов автомобиля, цвета, цены, престижности;

- особенностях типичного поведения женщины на дороге, таких как: оценивание дорожных ситуаций, сосредоточенность, осторожность, соблюдение скоростного режима;

- компетентности в вопросах организации движения, таких как: организованность в дорожном движении, восприятие процес-

---

са вождения, знание правил дорожного движения, правильность выполнения маневров;

– компетентности в устройстве автомобиля, его технико-эксплуатационных показателей, таких как: знание устройства автомобиля, технических характеристик, оборудование салона, правильность выполнения действий, связанных с управлением автомобилем, способность обслуживать автомобиль;

– специфике реагирования в предаварийных и аварийных ситуациях: насколько реакция женщины-водителя адекватна и зависит ли от эмоций, а также поведение в аварийных и предаварийных дорожных ситуациях;

– специфике взаимодействия и общения с другими водителями: вежливость, конфликтность.

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет определить стиль вождения автомобиля как совокупность устоявшихся способов поведения одного водителя по отношению к другим водителям под воздействием ряда личностных и ситуационных факторов, определяющих уровень безопасности (аварийности) на дороге. В правилах дорожного движения Республики Беларусь под «безопасностью дорожного движения» понимается состояние дорожного движения, обеспечивающее минимальную вероятность возникновения опасности для движения и дорожно-транспортного происшествия.

Таким образом, для обеспечения безопасности дорожного движения важное значение приобретают работы, непосредственно направленные на изучение психологических детерминант стиля вождения автомобиля, в частности половых различий водителей в стилях вождения транспортных средств.

Для проведения данного исследования использовался многофакторный опросник стиля вождения О. Таубман-Бен-Ари в адаптации И. А. Фурманова и Н. С. Астрейко, состоящий из 8 шкал: диссоциативный, терпеливый, опасный, агрессивный, высокоскоростной, безаварийный, тревожный, осторожный стили вождения автомобиля [5, 6]. Выборка исследования состоит из водителей категории «В» в возрасте от 18 до 76 лет (средний возраст – 28,8 года) в количестве 384 человек, среди которых 194 мужчины и 190 женщин.

В результате проведенного сравнительного анализа были выявлены некоторые значимые расхождения в иерархиях стилей вождения автомобиля в зависимости от пола респондентов (таблица 1). Для построения иерархий была проведена трансформация показателей стилей вождения в 100-балльную шкалу.

**Таблица 1. Половые различия водителей в стилях вождения автомобиля (трансформированные баллы)**

Стиль вождения	Мужчины	Женщины	Достоверность различий, t
	n = 194	n = 190	
Диссоциативный	24,15 ± 14,89	24,51 ± 12,89	0,256
Тревожный	35,71 ± 12,43	38,68 ± 13,24	2,26*
Опасный	33,15 ± 18,92	29,56 ± 15,36	2,04*
Агрессивный	40,41 ± 17,69	36,51 ± 17,36	2,18*
Высокоскоростной	37,09 ± 14,97	32,74 ± 14,14	2,93*
Безаварийный	42,14 ± 16,21	41,45 ± 16,26	0,418
Терпеливый	45,64 ± 19,37	51,92 ± 16,95	3,38*
Осторожный	46,85 ± 16,64	50,95 ± 14,21	2,59*

Примечание: \*  $p \leq 0,05$ .

Анализ данных свидетельствует о том, что доминирующими стилями вождения автомобиля как у мужчин, так и у женщин являются осторожный, терпеливый и безаварийный. Предпочитаемыми стилями вождения автомобиля для мужчин являются агрессивный, высокоскоростной и тревожный, в то время как для женщин предпочитаемые стили вождения – тревожный, агрессивный и высокоскоростной.

По результатам анализа было установлено, что и мужчины, и женщины в наименьшей степени склонны к опасному и диссоциативному стилям вождения, которые следует отнести к подчиненным стилям вождения автомобиля.

Полученные данные согласуются с результатами предыдущих исследований и подтверждают, что мужчины и женщины отличаются в стилях вождения транспортных средств. Как было установлено ранее, для мужчин более характерно агрессивное управление автомобилем, а также наблюдается более рискованное поведение, чем у женщин. В то время как женщины более расположены к терпеливому стилю вождения автомобиля [6, 7].

Достоверно известно, что мужчины гораздо более агрессивны, чем женщины в обычных обстоятельствах, однако половые различия становятся значительно менее существенными в ситуациях, когда индивида провоцируют на агрессию [1]. Таким образом, в повседневных ситуациях, когда ничего особенного не происходит, мужчины ведут себя намного агрессивнее, чем женщины, но в состоянии фрустрации или оскорбления женщины реагируют столь же агрессивно, как и мужчины. Мужчины более, чем женщины, склонны интерпретировать неоднозначные ситуации как провоцирующие и, следовательно, с большей вероятностью реагируют агрессивно в ситуациях, которые можно считать повседневными. Например, злость на дороге: многие мужчины воспринимают помеху в движении как личное оскорбление и реагируют агрессивно. Женщины чаще всего спокойно переживают подобные ситуации [2].

Сравнительный анализ показал, что мужчины в большей степени, чем для женщины проявляют опасный ( $p \leq 0,05$ ), агрессивный ( $p \leq 0,05$ ) и высокоскоростной ( $p \leq 0,05$ ) стили вождения автомобиля. В то время как для женщин в большей степени, чем для мужчин характерно проявление тревожного ( $p \leq 0,05$ ), терпеливого ( $p \leq 0,05$ ) и осторожного ( $p \leq 0,05$ ) стилей вождения транспортного средства.

Из вышесказанного следует, что женщины характеризуются повышенным уровнем тревожности и терпения. Однако полученные ранее данные по различным видам тревожности (общая и социальная тревожность) противоречивы, как и результаты, полученные в различных странах. К примеру, в России мужчины демонстрируют более высокий общий уровень тревожности, а в США женщины превосходили мужчин по общей, а мужчины женщин по социальной тревожности [2, 7]. Однозначного под-

тверждения того, что мужчины и женщины отличаются по уровню терпеливости также не было найдено. Способность индивида стойко переносить моральные и физические испытания свойственна и мужчинам, и женщинам.

Таким образом, в рамках изучения стиля вождения автомобиля были выявлены значимые половые различия. Для мужчин в большей степени, чем для женщин характерно проявление опасного, агрессивного и высокоскоростного стилей вождения автомобиля. Кроме того, для мужчин в наименьшей степени, чем для женщин характерно проявление тревожного, терпеливого и осторожного стилей вождения автомобиля.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Астрейко, Н. С. Агрессивность как личностная детерминанта стиля вождения автомобиля / Н. С. Астрейко // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 14 / рэдкал.: А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2016 г. – С. 43–50.
2. Ильин, Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 688 с.
3. Кабалевская, А. И. Особенности гендерного поведения водителей / А. И. Кабалевская, А. И. Донцов // *Вопр. психологии*. – 2013. – № 4. – С. 69–87.
4. Петрова, М. И. Социально-психологические особенности стереотипов восприятия женщин водителей / М. И. Петрова // *Ученые записки РГСУ*. – 2011. – № 7 (95). – С. 239–243.
5. Фурманов, И. А. Адаптация многофакторного опросника стиля вождения / И. А. Фурманов, Н. С. Астрейко // *Философия и социальные науки*. – 2016. – № 2. – С. 88–93.
6. Taubman-Ben-Ari, O. The multidimensional driving style inventory – scale construct and validation / O. Taubman-Ben-Ari, M. Mikulincer, O. Gillath // *Accident Analysis and Prevention*. – 2004. – № 36. – P. 323–332.
7. van Huysduynen, H. H. Measuring Driving Styles: A Validation of the Multidimensional Driving Style Inventory / H. H. van Huysduynen [et al.] // *AutomotiveUI '15 Proceedings of the 7th International Conference on Automotive User Interfaces and Interactive Vehicular Applications*. – New York: ACM, 2015. – P. 257-264. – ISBN 978-1-4503-3736-6.

Материал поступил в редколлегию 13.07.17.

N. S. ASTREYKO,  
Postgraduate Student of the Department of Psychology,  
Faculty of Philosophy and Social Sciences  
State Education Institution «Belarusian State University»,  
Minsk, Belarus

## GENDER DIFFERENCES BETWEEN DRIVERS IN VEHICLE DRIVING STYLES

### Summary

The article considers the driver's gender as the determinant of the driving style when driving a vehicle. The author analyzes foreign and national research works which study the behavior of male and female drivers on the road as well as the influence of the driver's gender on the driving style of the vehicle. The author has identified hierarchies of male and female driving styles and carried out a comparative analysis of their driving style indicators.

УДК 159.9:796.01

**А. В. БАРАНОВА,**

аспірант кафедры псіхалогіі

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СПОРТСМЕНОВ В ТРАДИЦИОННО МУЖСКИХ ВИДАХ СПОРТА**

В статье рассматриваются специфические черты личности, стереотипно не характерные для женщин, которые формируются у спортсменок в процессе занятия спортивной деятельностью. Особенно это проявляется в видах спорта, традиционно считавшихся мужскими. Избыточно сильная идентификация со спортивной ролью может затруднять гендерную идентификацию спортсменки, поэтому необходима работа по согласованию гендерной и спортивной ролей.

**Ключевые слова:** маскулинность, феминность, гендерные стереотипы, полоролевое поведение, соматотип.

Выявление личностных особенностей, которые способствуют либо препятствуют высоким достижениям спортсменов, всегда являлось актуальной проблемой. Изучение и учет этих особенностей позволит повысить вероятность правильности выбора спортивной специализации с учетом индивидуальных особенностей, а также результативность спортивной деятельности на разных этапах спортивной карьеры и адаптации после ее завершения.

К занятиям видами спорта спортсменов разного пола, считающимися для них нетрадиционными, общество относится неоднозначно.

Одной из особенностей современного спорта является активное включение женщин в те виды спорта высших достижений, которые они раньше не осваивали и которые считались исключительно мужскими. К таким видам спорта относятся, к примеру, тяжелая атлетика, футбол, хоккей, регби, дзюдо, таэквондо, каратэ, гиревой спорт, бокс, марафонский бег, тройной прыжок, прыжки с шестом, метание молота. Общественное мнение наделяет спортсменок, специализирующихся в таких видах спорта, маскулинными качествами, обращая внимание на морфологию или поведение спортсменов. Для спортсменки возникает опасность избыточно сильной идентификации со спортивной ролью в ущерб гендерной

---

идентичности, что может ограничивать эффективность межличностных взаимоотношений.

Формирование отклонений от условно «нормативных» аспектов гендерной социализации личности спортсменов возрастает по мере увеличения спортивного стажа.

Согласно исследованиям А. С. Дамадаевой [6], снижается разница в таких индивидуально-психологических и личностных свойствах, как сила процессов возбуждения, ригидность, нейротизм, личностная стабильность, открытость, а также жесткость и самодостаточность. В процессе занятий «маскулинными» видами спорта происходит психологическое уподобление представителей мужского и женского пола. Предполагается, что этот процесс протекает в основном за счет «омужествления» женщин.

Общий же психологический тип у спортсменов, занимающихся маскулинными видами спорта, характеризуется высокой силой процессов возбуждения, личностной стабильностью, склонностью к доминированию, смелостью, радикализмом, самодостаточностью, уверенностью в себе и низким нейротизмом, ригидностью, экспрессивностью, мягкостью, идеалистичностью и тревожностью.

Наиболее зависимыми от гендерных характеристик критериями адаптации в женской выборке спортсменов в исследовании являются удовлетворенность личной жизнью, отношением окружающих, своей внешностью и характером, а также своим образом жизни, возможностью выбора партнера, отношениями с противоположным полом и своей жизнью в целом [7].

Выделяется ряд причин, в силу которых изучение гендерной дифференциации спортсменов оказывается довольно затруднительным. Одной из таких причин является то, что большинство сравнительных исследований осуществлено на недостаточно репрезентативных выборках спортсменов (например, испытуемыми выступают спортсмены конкретного вида спорта, одного возраста или пола). Кроме того, оценка гендерной дифференциации спортсменов может осуществляться только относительно выборки испытуемых, не занимающихся (и никогда ранее систематически не занимавшихся) спортом. Выборки должны совпадать по другим характеристикам (возрасту, социальному положению и пр.) для того, чтобы можно было в полной мере оценить именно спортив-



---

ную специфику гендера. Таких исследований до сих пор фактически не проводилось [5].

В словаре гендерных терминов даны следующие характеристики мужского и женского образов: «Мужской образ характеризуется набором черт, связанных с компетенцией и рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типично женский образ, напротив, включает в себя такие черты, как эмоциональная поддержка, теплота чувств, высокий уровень эмпатии, он ориентирован на социальные и коммуникативные умения» [8, с. 160].

Для изучения гендерных стереотипов в отношении спортивной деятельности был осуществлен опрос мужчин и женщин, не связанных со спортом. Оказалось, что для мужчин характерно более стереотипное мышление, они считают большинство видов спорта сугубо мужским занятием. Женщины обладают более свободным от гендерных стереотипов мышлением. Они гораздо более лояльно смотрят на возможность женщин заниматься различными видами спорта. Однако и они не разделяют идею полного равноправия мужчин и женщин в спорте, рассматривая многие виды спорта как сугубо «мужские».

При исследовании самооценки было определено, что спортсмены маскулинных видов спорта по сравнению с остальными категориями респондентов, не занимающимися спортом, дают более адекватные оценки женственности своих коллег женского пола (тем не менее, несколько «завышая» ее, что подтверждает факт определенной лояльности по отношению к представителям своей спортивной специализации). Все остальные категории респондентов дают более низкие оценки женственности спортсменок, занимающихся маскулинными видами спорта [5, 6].

Гендерные стереотипы относительно мужественности и женственности спортсменов разного пола являются довольно устойчивыми. Они отсутствуют лишь у спортсменов по отношению к представителям своей специализации. Спортсмены достаточно объективно оценивают уровень своей мужественности или женственности. Исключение составляют спортсменки маскулинных видов спорта, которые отрицают факт своей маскулинности.

Гендерная стереотипность мышления является негативным фактором социальной адаптации женщин-спортсменок. Привер-

женность гендерным стереотипам оказывает дезадаптирующее влияние на самовосприятие, жизнь и деятельность спортсменок, которые переживают своеобразный внутренний конфликт, несовместимость с занятиями спортом.

Реализация физического как личностного в процессе непрерывного вовлечения человека в различные виды деятельности в области физической культуры не может произойти вне реализации в массовом сознании и в сознании отдельной личности стереотипов маскулинности и фемининности.

А. С. Дамадаева делает вывод, что спортсмены в целом (и мужчины и женщины), демонстрируют меньшую склонность к стереотипам в восприятии мужественности и женственности, чем лица, не занимающиеся спортом. Она утверждает, что занятия спортом способствуют преодолению традиционных установок относительно мужественности и женственности.

Были обнаружены некоторые различия в личностных особенностях между выборками спортсменок и женщин, не занимающихся спортом. Спортсменки отличаются более высокой целеустремленностью, настойчивостью и упорством, выдержкой и самообладанием. По показателям агрессивности достоверных различий в данном исследовании обнаружено не было. Спортсменки характеризуются более высокой самооценкой уверенности в себе и авторитетности. Таким образом, основные различия женщин, занимающихся и не занимающихся спортом, находятся в сфере волевых качеств. Хотя различий относительно немного и уровень их достоверности оказался невысоким, все же исследователь считает, что личностные особенности спортсменок тяготеют к полюсу «мужественности» [4].

Гендерная идентичность женщин, занимающихся профессиональным спортом, в случае ее сформированности влияет на значительное число параметров удовлетворенности жизнью. В исследовании было установлено, что обладательницы нормальной гендерной идентичности испытывают более высокую удовлетворенность личной жизнью, возможностью выбора партнера, отношениями с противоположным полом и своим характером. В то же время спортсменки с высокой степенью внутреннего отождествления себя с женским полом испытывают неудовлетворенность возмож-

---

ностями карьерного роста. В результате сделан вывод, что высокая гендерная идентичность способствует повышению удовлетворенности: отношением к себе окружающих, отношениями с детьми, образом жизни, внешностью и отношениями с родителями.

Психологический пол оказывает неоднозначное влияние на адаптацию. Феминность связана с высокой личной, а маскулинность – профессиональной самореализацией. Гендерная стереотипизированность мышления является негативным фактором, обуславливающим социальную дезадаптированность спортсменов.

Женщины, занимающиеся спортом, характеризуются повышенной маскулинностью, значительное их число тяготеет к недифференцированной и даже инвертированной гендерной идентичности, недифференцированной и маскулинной роли, из чего делается вывод, что спорт обладает некоторым негативным эффектом, обуславливающим социальную дезадаптацию спортсменок.

Спорным является вопрос, обладают ли спортсменки в традиционно мужских видах спорта маскулинными качествами личности изначально или постепенно приобретают их в процессе занятий этими видами спорта? Учитывая давление общественного мнения, спортсменке приходится делать выбор: либо развивать в себе качества, относящиеся к традиционной мужской гендерной модели, либо не быть успешной в спорте [7].

М. Г. Ткачук и А. А. Дюсенова [11] выявили, что в большинстве видов спорта лучших спортивных успехов достигают женщины, обладающие атлетическим или маскулинным соматотипом. Они объясняют это жестким селективным отбором женщин «мужского» соматотипа. Кроме того, маскулинизация усиливается под воздействием многолетних интенсивных физических нагрузок.

Т. С. Соболева и В. С. Соболев [10] подчеркивают, что мужские половые гормоны – андрогены – не являются «врагами» женского организма, и считают необходимым дополнительное изучение их участия в адаптации женщин к психофизическим нагрузкам в женском спорте высших достижений. Исследователи выявили, что повышенный природный уровень естественных андрогенов у спортсменок мышечного соматотипа помогает сформировать психофизиологические и морфофункциональные предпосылки муж-

---

ского типа в женском организме, что и предопределяет у них возможность выполнять близкие к мужским тренировочные нагрузки.

Для того чтобы быть успешной в спорте, спортсменке приходится развивать в себе качества, относящиеся к традиционной мужской гендерной модели. Роль спортсменки становится ее основным социальным лицом. Встает вопрос о выявлении неосознанных представлений спортсменок о гендерной идентичности.

Исследование А. А. Усольцевой [13] показало, что спортсменки, занимающиеся традиционно мужскими видами спорта, испытывают трудности гендерной идентичности в большей степени по сравнению со спортсменками, занимающимися традиционно женскими видами спорта, а также с девушками, не занимающимися спортом. У спортсменок, занимающихся условно мужскими видами спорта, отсутствует внутреннее согласование гендерной и спортивной ролей.

Существует проблема адекватной информированности о возможных опасностях занятий традиционно мужскими видами спорта для спортсменок и возможностях предупреждения этих опасностей.

Дальнейшее обсуждение проблемы деления видов спорта и возможности включения женщин в новые виды спорта ограничивает развитие новых подходов в психологической работе со спортсменками. В современном обществе число девушек, желающих заниматься также и мужскими видами спорта, растет.

А. А. Усольцева сделала вывод, что у спортсменок условно мужских видов спорта существуют трудности в гендерной идентификации. Во-первых, из-за того, что они испытывают затруднения с презентацией себя в женской роли, происходит презентация себя в роли спортсменки, что проявляется во внешнем виде и форме поведения. Во-вторых, спортсменки признают, что имеют сложности в личной жизни, а именно в построении отношений с партнёром мужского пола. Кроме того, присутствуют жалобы на излишнюю агрессивность, проявляющуюся вербально и невербально. Некоторые спортсменки опасаются стать слишком похожими на мужчин.

Т. С. Соболева, Т. Д. Азарных и Д. В. Соболев [9] отмечают признаки несовпадения биологического пола и социального пола

(гендера), что формирует нарушение полоролевого поведения у спортсменок, которое заметно уже с 4–5-летнего возраста, т. е. еще до начала занятия спортом, и поэтому не являются следствием его последующего влияния. У матерей спортсменок, как утверждают данные авторы, также отмечаются отклонения полоролевого поведения. Этот факт поднимает вопрос о соотношении вклада наследственности, воспитания и влияния других факторов внешней среды на данный процесс.

При сравнении маскулинных мужчин и женщин, а также фемининных мужчин и женщин Т. В. Артамонова и Т. А. Шевченко [1] получили иные результаты, чем при сравнении маскулинных мужчин и фемининных женщин. Поэтому они считают, что изучение сходства и различий не между биологическими полами, а между половыми типами мужчин и женщин более перспективно.

А. Л. Ворожбитова [2] выделяет следующие гендерные компоненты в содержании теории спорта: учет гендерной принадлежности спортсменов обоих биологических полов в связи с гендерной классификацией видов спорта, воздействие маскулинных и фемининных видов спорта на личность спортсмена, факторы соответствия телесного облика спортсмена его гендерной роли, гендерные особенности проявления спортивной агрессии, особенности гендерной мотивации при выборе вида спорта (с учетом этнической ментальности спортсменов) и гендерные различия в уровнях притязаний спортсменов, гендерные роли и здоровье спортсменов.

Актуальным является изучение влияния занятий маскулиным и фемининным видами спорта на личностное развитие представителей мужского и женского пола. Важным также является выяснение мотивационных предпосылок освоения «мужской» деятельности девушками-спортсменками, которые побуждают преодолевать стереотипы маскулинности и фемининности, усвоенные в процессе социализации личности, задающие траекторию жизненного пути и стандарты образа жизни, что позволит более эффективно решать вопросы, связанные с оптимизацией спортивной деятельности.

Например, приверженность к занятиям единоборствами (маскулиным видом спорта) спортсменов как мужского, так и женского пола обуславливают мотивы прикладного значения едино-

борств, стремления к достижению высоких результатов, желания совершенствовать физические и психические качества. На начальном этапе специализации при продолжении занятий единоборствами мальчики более ориентированы на совершенствование физических и психических качеств – развитие себя, в то время как девочки стремятся подчеркнуть свою индивидуальность. Включенность в спортивную деятельность с ростом стажа нивелирует межполовые различия в значимости мотивов занятий маскулиным видом спорта.

В ряду факторов, детерминирующих развитие гендерных характеристик личности спортсмена, ведущая роль принадлежит содержанию спортивной деятельности.

Н. С. Цикунова [14], рассматривая гендерные характеристики личности спортсменов в маскулинных и феминных видах спорта, пришла к выводу, что спорт, независимо от того, представляет ли он образы маскулинности или феминности, формирует андрогинный тип личности, большинство качеств имеют среднюю нормативную выраженность, за исключением тех из них, которые востребованы спецификой деятельности.

Мужчины и женщины, занимающиеся «феминными» видами спорта, довольно сильно различаются в психологическом плане. Спортсмены отличаются большей выраженностью силы процессов возбуждения, личностной стабильностью, склонностью к доминированию, смелостью, уверенностью в себе, а спортсменки – нейротизмом, мягкостью по отношению к окружающим и тревожностью.

Количество спортсменок с ярко выраженной маскулинностью и просто маскулинностью соответствует выборке мужчин, не занимающихся спортом.

Женщины, профессионально не занимающиеся спортом, гораздо более феминны, чем спортсменки. Следовательно, занятия спортом способствуют деформации гендерной роли у женщин.

А. А. Усольцева [12] отмечает, что главной задачей, стоящей перед психологом спорта, является повышение спортивных результатов, а это наносит ущерб целостности работы психолога с личностью спортсменки во всех её проявлениях и ограничивает область спортивных достижений. Работа с личностью спортсменки предполагает не только достижение высоких спортивных

---

результатов, но и способность быть успешной в других сферах жизни. Очень мало исследований о том, как психологу построить работу со спортсменкой с целью совместить высокие спортивные показатели и самореализацию в других сферах жизни. Работа спортивного психолога часто ограничена во времени возможного обследования и воздействия на подопечного, и гендерный аспект в тренировочном процессе недостаточно учитывается.

Результаты исследований свидетельствуют, что специалисты в сфере физической культуры (как действующие, так и будущие) не обладают необходимыми знаниями в сфере гендерной психологии и различных ее аспектов в спортивной деятельности. Одной из задач психологического сопровождения деятельности спортсменок является осуществление психологического отбора спортсменок. Е. П. Врублевский [3] полагает, что при отборе в скоростно-силовые виды легкой атлетики (например, толкание ядра) следует отдавать предпочтение женщинам, чьи морфофункциональные и психофизические показатели близки к мужским. Он считает необоснованным использование однотипных тренировочных программ для мужчин и женщин, в особенности в традиционно мужских видах спорта, так как это не учитывает индивидуальной психофизиологической вариабельности в полоролевой идентичности спортсменок. При работе со спортсменками было бы эффективно подбирать способы тренировок для них в зависимости от соматотипа.

А. С. Дамадаева [4] нашла практическое применение полученных ею результатов в следующем. Во-первых, родители, отдавая своего ребенка в определенный вид спорта, должны знать о возможных психологических последствиях принятого ими решения. Во-вторых, занятия некоторыми видами спорта могут быть рекомендованы как средство коррекции неправильного формирования гендерных характеристик (для повышения или снижения маскулинности и феминности). В-третьих, для спортсменок, занимающихся мужскими видами спорта, можно рекомендовать специальные программы по «демаскулинизации» их личности с целью преодоления некоторых эффектов спорта, которые входят в противоречие с имеющимися в обществе гендерными стандартами и установками.

Таким образом, специфика гендера должна быть рассмотрена на репрезентативных выборках спортсменов: маскулинных, феминных видов спорта, а также женщин, не занимающихся спортом. Необходимо учесть множество индивидуальных характеристик, таких как возраст, спортивный стаж, уровень мастерства, тип нервной системы, соматотип и другие. Все эти факторы необходимо принимать во внимание в связи с потребностью психологического сопровождения спортсменов на разных этапах спортивной карьеры для повышения эффективности их спортивной деятельности, а также после завершения спортивной карьеры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Артамонова, Т. В. Гендерная идентификация в спорте : монография / Т. В. Артамонова, Т. А. Шевченко. – Волгоград : ФГОУ ВПО «ВГАФК», 2009. – 236 с.
2. Ворожбитова, А. Л. Гендерные компоненты теории физической культуры : автореф. дисс. ... канд. педагогических наук : 13.00.04 / А. Л. Ворожбитова. – Майкоп, 2008. – 28 с.
3. Врублевский, Е. П. Особенности подготовки спортсменов в скоростно-силовых видах легкой атлетики / Е. П. Врублевский // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 7. – С. 60–63.
4. Дамадаева, А. С. Влияние занятий спортом на гендерные характеристики личности женщин / А. С. Дамадаева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2010. – № 3(61). – С. 45–47.
5. Дамадаева, А. С. Гендерные стереотипы относительно мужественности-женственности спортсменов разного пола / А. С. Дамадаева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 8 (78). – С. 67–71.
6. Дамадаева, А. С. Психология гендерного развития личности спортсмена : автореф. дисс. ... доктора псих. наук : 19.00.01 / А. С. Дамадаева. – М., 2013. – 53 с.
7. Дамадаева, А. С. Роль гендерных характеристик личности в социальной адаптации спортсменов / А. С. Дамадаева // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – № 6 (76). – 2011. – С. 40–46.
8. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой // Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские Инновационные Проекты». – М. : Информация XXI век, 2002. – 256 с.
9. Соболева, Т. С. Пол, гендер, маскулинность и женский спорт / Т. С. Соболева, Т. Д. Азарных, Д. В. Соболев // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 10. – С. 158–162.



10. Соболева, Т. С. Фактор гиперандрогении в женском спорте / Т. С. Соболева, В. С. Соболев // Ученые записки им. П. Ф. Лесгафта. – 2014. – 9 (115). – С. 140–144.
11. Ткачук, М. Г. Половой диморфизм и его отражение в спорте : монография / М. Г. Ткачук, А. А. Дюсенова. – М. – Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 111 с.
12. Усольцева, А. А. Особенности становления гендерной идентичности спортсменок условно мужских видов спорта : дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.02 / А. А. Усольцева. – Тюмень, 2015. – 209 с.
13. Усольцева, А. А. Представления о гендерной идентичности профессиональных спортсменок и девушек, профессионально не занимающихся спортом / А. А. Усольцева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2014. – № 9 (41). – С. 76–85.
14. Цикунова, Н. С. Гендерные характеристики личности спортсменов в маскулинных и фемининных видах спорта : автореф. дисс. ... канд. псих. наук : 13.00.04 / Н. С. Цикунова. – СПб., 2003.
15. Шахов, Ш. К. Гендерные аспекты психологического сопровождения спортсменов / Ш. К. Шахов, А. С. Дамадаева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 26–29.

Материал поступил в редколлегию 19.10.17.

A. V. BARANOVA,  
Postgraduate Student of the Department of Psychology  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

## PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ATHLETES IN CONVENTIONALLY MALE SPORTS

### Summary

The article deals with specific personality traits which are not typical of women and which are formed and shaped in the process of their sports activities. It is especially evident in sports, traditionally considered to be male sports. Excessively strong identification of a female with her role in sports can complicate the gender identification, thus, some work is needed to harmonize gender and sports roles.

УДК 37(091)

**С. М. БИТЧЕНКО,**

аспірант кафедры педагогікі і менеджмента адукацыі

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **ОБРАЗ БЕЛАРУСИ ВО ВЗГЛЯДАХ ИГНАТИЯ КУЛАКОВСКОГО НА ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО КРАЯ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**

В статье рассматривается образ Беларуси, сложившийся во взглядах и изложенный в трудах Игнатия Кулаковского, смотрителя училищ Гродненского уезда, автора учебника «История края», написанного в середине XIX века. Рассматриваются обозначенные Игнатием Кулаковским предложения о необходимости создания специальных учебников истории и внесения изменений в учебные планы и программы по местной истории, которые были бы направлены на формирование образа родного края у «белорусского юношества».

В середине XIX века в белорусской интеллектуальной среде начинает формироваться новый образ Беларуси, возникновение и становление которого было связано с новой интерпретацией истории Великого княжества Литовского. Именно в это время, как отмечает И. А. Марзалюк, возникают радикальные варианты прочтения истории Литвы как истории восточнославянского государства – Руси Литовской, в которой балтская Литва якобы играла вторичную, подчиненную роль либо вообще никакой роли в качестве исторического субъекта не имела. Эта концепция получила название восточнославянского (= белорусского) литвинизма [8, с. 53–59].

Одним из авторов, чьи взгляды наиболее существенно повлияли на формирование этой концепции, является Игнатий Григорьевич Кулаковский (1800–1870), гродненский шляхтич, римо-католик по вероисповеданию, польскоязычный литератор, общественный деятель и педагог.

Игнатий Кулаковский (ещё одна версия фамилии – Колаковский) родился в деревне Яновщина Пружанского павета Гродненской губернии в семье небогатого белорусского шляхтича. Начальное образование он получил в отцовском доме, с отличием окончил Свислочскую гимназию. Высшее образование получил в Варшавском университете (1816–1821 гг.), окончив факультет

права и администрации [7, л. 340]. Некоторое время Игнатий Кулаковский жил в Варшаве, издал на польском языке сборник лирических стихотворений, путешествовал, занимался исследованиями в области истории, собиранием исторических материалов. С 1818 года начал литературную деятельность как соредактор журнала «*Miesiecznik Warszawski*». Позже его оригинальные произведения и переводы были опубликованы в варшавских, виленских и петербургских польскоязычных журналах. Особые лингвистические способности позволили ему выучить латынь, санскрит, французский, итальянский, испанский, русский, чешский, немецкий и шведский языки. Знание языков использовал для научных контактов и поэтических переводов [4, с. 199].

Формулярные списки училищных чиновников Виленской, Гродненской, Белостокской, Минской, Могилевской и Витебской дирекций за 1833 год содержат информацию о должностях, которые занимал Игнатий Кулаковский в Гродненской губернской администрации. Пять раз избирался судьей Пружанского межевого суда (1821 – 2-я пол. 30-х гг.); в 1827–1830 гг. избирался заседателем Гродненского главного суда; в 1830 году был избран заседателем Гродненской уголовной Палаты; в 1829–1837 гг. служил в Гродненской дирекции народных училищ в должности смотрителя, а затем почетного смотрителя училищ Гродненского уезда [7, л. 341]. С 1830 года работал в должности попечителя Гродненской публичной библиотеки по совместительству. В 1837–1840 гг. был смотрителем училищ Дрогиченского уезда. С 1840 года назначен попечителем Белостокской гимназии, а с 1844 года – её директором. В 1841 году избран членом Совета Института благородных девиц в Белостоке [9, с. 13]. В 1833–1837 гг. составил «Краткое историческое описание г. Гродно», в 1837 году – «Статистическое описание городов Гродненской губернии», а в 1841 году опубликовал в журнале «*Atheneum*» содержательную статью «Автографы к истории Польши и России из семейной коллекции». Являлся членом-корреспондентом Гродненского губернского статистического комитета, членом Виленской археографической комиссии, Общества исследователей древностей в Копенгагене, Лондонского географического общества [4, с. 199].

На протяжении всей своей службы он вплотную занимался вопросами исторического образования, изучал историю родного края. Своей активной деятельностью обратил на себя внимание в правительстве и научных кругах [1, с. 171].

Свои взгляды на образ Беларуси в преподавании местной истории Игнатий Кулаковский изложил в письме, которое направил в 1834 году в Санкт-Петербург на имя министра народного просвещения Российской империи графа С. С. Уварова. В письме была представлена «Записка в Департамент народного просвещения о преподавании в училищах Белоруссии Истории края и создании специальных учебников для белорусского юношества». В записке смотритель училищ Гродненского уезда Игнатий Кулаковский предложил коренным образом пересмотреть содержание преподавания истории и внести изменения в учебные планы и программы по истории для учебных заведений Беларуси [1, с. 173]. В дополнение к записке Игнатий Кулаковский также собственноручно написал учебник по истории Беларуси под названием «История края». Учебник был создан автором с целью и надеждой на его дальнейшее внедрение в образовательный процесс. Игнатий Кулаковский был уверен, что содержание написанного им учебника окажет воздействие на формирование образа родного края у «белорусского юношества».

В этом учебнике, как и в своей записке на имя министра народного просвещения, Игнатий Кулаковский детально изложил свой вариант прочтения и интерпретации истории Великого княжества Литовского. Беларусь в исследованиях Игнатия Кулаковского фигурирует под названиями «Край», «Западные губернии», «Белоруссия». Самих же белорусов автор называет «славяно-русскими». О Беларуси Игнатий Кулаковский пишет следующее: «Обширный край, занимаемый Западными губерниями государства, сим древним наследием русских князей, доселе населяют славяно-русские племена» [1, с. 171]. Игнатий Кулаковский, как отмечает И. А. Марзалюк, подчеркивал исключительное значение восточнославянского (славяно-русского) элемента «Западных губерний» в государственной жизни Великого княжества Литовского [8, с. 53–59]. В своем варианте прочтения местной истории Игнатий Кулаковский отмечает, что балтская Литва изначально была

данником «славяно-русских» племен. Потом, завоевав последних, не имела потенциала конкурировать с их культурой – в результате литовская знать стала восточнославянской по языку и православной по вероисповеданию, и вообще – «литва» превратилась в славян. Но соединение с Польшей привело к регрессу и уничтожению местной древней высокой «славяно-русской» культуры, полонизации высших слоев общества [8, с. 53–59]. «А хотя сначала данники, – пишет Игнатий Кулаковский, – а потом завоеватели-литовцы и преобразились в русских, хотя князья их и приняли язык русский, сделавшийся придворным и государственным, хотя не знали иных письмен, кроме славянских, хотя, наконец, как они сами, так и их вельможи до позднейших времен оставались верными исповеданию восточной церкви, но окончательное соединение сего края с Польшей, перевес жителей римско-католического исповедания, воспитание и образование юношества, преподавание в учебных заведениях Истории и языка, поглотивших местную словесность и деписание, все они в совокупности обстоятельств, произведя сильное влияние на жителей, привели сей край до настоящего его положения. Несмотря на то, впечатление сие принято не всею массою жителей. В простонародии не изгладились следы первобытности, следы древних нравов, обычаев и образов их предков; сохранился ещё простонародный язык – эта граница, природою начертанная между народами; наконец, возвышающиеся обломки древних городов и замков, сии беседующие с потомками развалины, ещё существуют» [1, с. 173].

Переживая о своей Родине, он пишет о том, что историческая судьба белорусского народа складывалась очень тяжело. На протяжении нескольких столетий власти Речи Посполитой и католическая церковь прилагали настойчивые усилия для «поглощения местной словесности и деписания», окатоличивания и денационализации белорусского народа. Автор негативно воспринимает процессы полонизации, проходившие на территории бывшего Великого княжества Литовского, отмечая их тотальность как угрозу сохранения белорусской «народности» [1, с. 171]. Размышляя об исторической судьбе белорусского народа, Игнатий Кулаковский пишет следующее: «Испытывая разные перевороты судеб, переходя из одного владения в другое, он необходимо должен был утратить собствен-

ную свою народность. Нравы, обычаи и даже история завоеваний становились некоторым образом и историею края» [1, с. 171].

Игнатий Кулаковский констатирует, что белорусский народ, несмотря на свою трудную историческую судьбу, несмотря на все угнетения, все-таки смог пронести через века и сохранить свои национальные особенности и чувство братского единства с «общеею русскою народностью». В тоже время, отмечает Игнатий Кулаковский, опасность «истребления прошедшего еще существует» и угроза утраты национальной идентичности белорусов еще сохраняется [1, с. 171].

В своем письме он с сожалением отмечает, что никто не занимается серьезным изучением этнографии и языка народа, а история его поглощена историей поляков или лишь упоминается в истории России: «События, собственно относящиеся к Западным губерниям, – пишет Игнатий Кулаковский, – обыкновенно или совершенно поглощены историею поляков или едва упомянуты в истории России, а потому доселе составляют в наших училищах науку, слабо занимающую юношество. Внимательнейшее занятие сею историею, пространнейшее и исключительное изложение оной кажется необходимым» [1, с. 174]. В этой связи Игнатий Кулаковский поднимает перед Министерством народного просвещения вопрос о создании специального школьного учебника [10, с. 157].

Игнатий Кулаковский негативно оценивал роль Польши и католицизма как инструмента польского влияния, обвиняя их в упадке государствообразующей традиции Беларуси, её культурного и национального развития. Для Игнатия Кулаковского католическое духовенство выступает как проводник именно польских национальных интересов [9, с. 132]. Обращение белорусов в католицизм, по мнению автора учебника, ставило главной задачей уничтожение национальной белорусской самобытности и формирование у них польской национальной идентичности.

Однако, несмотря на польскоязычное образование и воспитание, Игнатий Кулаковский был убежден в том, что Западные губернии – это не Польша. Он полагал, что печальное состояние края, упадок собственной культуры, утрата элиты были результатом полонизации края во времена Речи Посполитой. Поэтому, чтобы изменить ситуацию к лучшему, он и предложил реформиро-

---

вать систему образования для молодёжи Западных губерний [9, с. 13].

Во взглядах Игнатия Кулаковского четко прослеживаются его планы масштабной деполонизации Беларуси, осуществление которых стало бы возможным с институционализацией белорусского языка, преподаванием на нем учебных дисциплин, внедрением в учебные заведения новых учебников, изменением учебных планов и программ по местной истории.

«Восстановление истребляющегося прошедшего, – пишет Игнатий Кулаковский, – направление на путь истины, от которого быть может некоторые от недостатка знания местности и уклонились, внедрение в сердца и умы юношества чувств братского единства, открытие посредством свойственного преподавания в училищах сущей истины и просвещенного понятия о вещах есть, по моему мнению, предмет не последний и достойный внимания» [1, с. 173], [13, л. 1–6].

Для достижения этой цели Игнатий Кулаковский вносит свои предложения: «Средства для достижения сей спасительной цели заключаются в двух главных отделениях:

1) умственное и нравственное образование юношества Западных губерний посредством свойственного преподавания вспомогательных к тому наук;

2) сообщение жителям сих губерний потребных сведений посредством периодического издания.

Под преподаванием свойственных наук в училищах подразумевается:

а) ясное систематическое изложение в училищах истории Западных губерний под исключительным названием Истории края;

б) преподавание языка и литературы славянской» [1, с. 172].

Разработанный Игнатием Кулаковским учебник «История края» – история славяно-русов (белорусов) – состоял из введения и трех частей. Введение предполагало объяснение учащимся на примерах сходства нравов и обычаев их исторической общности с другими славянскими народами. Содержание учебника посвящено «собственно истории» белорусов, тех, кто «доселе населяет Западные губернии». Каждая из трех частей учебника охватывала определенный исторический период.

Главная идея Игнатия Кулаковского отчетливо звучит в названии исторических периодов выделенных «Истории края»:

1. «История славяно-русов, доселе населяющих Западные губернии до соединения их под одну державу, т. е. до времен Владимира.

2. От Владимира до завоеваний литовских.

3. От завоеваний литовцев, кои, как выше упомянуто, преобразовались в русских, до окончательного присоединения к Польше сих русских провинций, названных вообще Литвою, т. е. до того времени, когда так называемая Литва перестала иметь отдельных владетелей. Таковые, по мнению моему, должны наблюдаться подразделения в изложении сей историю, в преподавании коей учитель не должен выпускать из виду истории религии туземцев, ее начала, распространения и т. п., что может представить весьма много важных замечаний» [1, с. 174], [13, л. 1–6].

Игнатий Кулаковский подчеркивает необходимость внедрения учебной дисциплины «История края», а также древнеславянского языка и литературы в учебную программу училищ Белорусского учебного округа. Автор рассматривает введение нового учебника по местной истории как эффективное средство к восстановлению собственной истории Беларуси, изучению и развитию языка и литературы белорусов [1, с. 172].

Автор учебника отмечает, что «преподавание в общественных учебных заведениях, и в особенности в Западных губерниях России, языка и древней славянской литературы, поощрение юношества к изысканиям и исследованиям по сей части кроме выгоды в отношении ученом будут иметь необходимым следствием охотное и тщательное изучение наречий, имеющих как ближайшее между собой сходство, так и общее происхождение, а вместе с тем производят сильное нравственное влияние на умы занимающихся исключительно сею частью, ибо опыт научает, что любитель археологических изысканий какого бы то ни было народа или языка необходимо проникается или некоторым образом воплощается, так сказать, в народ, сделавшийся любимым предметом его исследований. Каким же чувством должен проникнуться тот, кто будет черпать из источников общих и братских?!» [1, с. 175].



---

«Коснувшись слегка, сколь пределы сего рассуждения мне позволили, до введения и способа преподавания в училищах Истории края, – пишет Игнатий Кулаковский, – должно обратить внимание на другой, не менее важный предмет, т. е. на язык и литературу славянские» [1, с. 174], [13, л. 1–6].

Изучение языка славяно-русов Игнатий Кулаковский считает очень важным и необходимым, отмечая его большое воспитательное и познавательное значение. В перспективе Игнатий Кулаковский видит изучение в школах белорусского языка, издание для края на языке белорусского народа периодического литературного издания: «Изучение прекрасного, благозвучного и великолепного языка древних славян, предков наших, – пишет Игнатий Кулаковский, – в главном основании моем относительно любви к народности не последнее должно занимать место. Язык сей как в отношении филологии, законоведения и истории, так, наконец, и в отношении поэзии представляет обширное поприще для исследований. В сем богатом источнике славянин-филолог почерпнуть может обильные сокровища для усовершенствования наречий, имеющих общее происхождение. Законоведец найдет существенное пособие относительно своих занятий в древних памятниках славянского законодательства. С помощью сего историк дополнит недостатки и даст собственный характер народной истории. Поэт стихотворный язык украсит новою силою и блеском, соединенным с величайшею простотою. А исследователь и любитель славянских древностей вообще может усилить и умножить глубокие свои изыскания» [1, с. 174], [13, л. 1–6].

По сути, это было одно из первых, если не первое, как отмечает С. М. Токть, предложение введения в систему школьного обучения белорусского языка, хотя термин «белорусский язык» Игнатий Кулаковский не использовал [3, с. 118].

«Когда ученик выучится в начальных классах языку по общепринятым правилам, – пишет Игнатий Кулаковский, – тогда обязанностью учителя будет обратить внимание его на красоты сего языка, на древнейшие памятники его словесности, на наречия, из оного проистекающие, на причины, имевшие влияние на разделение оных и отдаление от первоначального языка, и т. п. Проходя таким образом изложение вверенного ему предмета, он исполнит

вместе некоторым образом курс соединения родственных между собою народов, одно общее происхождение имеющих.

Вот общие черты и мысли мои в отношении наук вспомогательных к оживлению в нашей стороне умирающей народности! Мысли, наброшенные слегка и требующие дальнейшего развития.

Долгом считаю упомянуть здесь, что как в изложении вспомогательных наук, так и в преподавании многих других, а в особенности исторических, общественно учебные заведения наши нуждаются в учебных книгах, которые должны служить указателями для преподавателей, и что, наконец, составление, просмотр и приспособление сих книг к местным потребностям и видам правительства долженствовало бы быть исключительным занятием ученого общества, удостоенного доверия и покровительства начальства или особого комитета для издания учебных книг.

В заключение сих общих моих замечаний я присовокупить должен, что поелику означенные мною науки должны будут принести хотя спасительные, но поздние плоды, а потребности Западных губерний не терпят отлагательств, то другое средство, т. е. доставление жителям нужных сведений посредством периодического издания, сообразно с надобностию, при тщательной и систематической оною редакции не менее было бы полезно, почему и имею честь представить у сего особый проект» [1, с. 175].

В. С. Поссе отмечает, что записка Игнатия Кулаковского является первой известной попыткой обратить внимание царя на положение белорусов. По поводу его записки в Министерстве народного просвещения было заведено дело, которое так и называлось: «По записке почетного смотрителя училищ Гродненского уезда Кулаковского...» [1, с. 416]. Были созданы комиссии и комитеты. Задача перед ними, как отмечает В. С. Поссе, была следующей: Игнатия Кулаковского с его идеями предать забвению и по указанию Николая I в основу программы русской истории для учебных заведений положить два главных начала:

- 1) прагматическое изложение событий;
- 2) православие, самодержавие, народность.

На первом листе записки Игнатия Кулаковского появилась резолюция: «Господин министр приказал: предложить профессору

---

Погодину составление руководства к преподаванию истории Западных губерний в духе правительства. 31 октября 1834 г.» [1, с. 416].

В 1855 году Игнатий Кулаковский специально едет в Санкт-Петербург с визитом к министру народного просвещения с мыслью о восстановлении белорусскости и высокой культуры белорусского народа. Игнатий Кулаковский лично представил министру свою программу деполонизации территории бывшего Великого княжества Литовского, институционализации белорусского языка и проект о введении его в школах.

Однако идеи Игнатия Кулаковского о реформировании исторического образования не были поддержаны в правительстве Российской империи, а учебник «История края» не был внедрён в образовательный процесс.

После своего визита Игнатий Кулаковский был понижен в должности. Он был переведен из губернского ведомства простым учителем в одну из деревень под Белостоком. Позже он переехал в свое поместье Крыштопарово Сокольского уезда Гродненской губернии, где продолжил работать над учебником истории и занимался образованием местных крестьян.

Идеи Игнатия Кулаковского, как отмечает С. М. Токть, свидетельствуют о том, что он имел своеобразную «краевую» самоидентификацию, важной чертой которой считал самобытную историю и знание «простонародного» языка [3, с. 118]. Игнатий Кулаковский выделялся среди местной шляхты тем, что не считал себя поляком в национальном смысле и относительно него формула «*Gente Lituane, natione Polonus*» не срабатывала. Он был лоялен по отношению к российской власти, не участвовал в восстании 1830–1831 гг. Более того, по личному поручению гродненского губернатора Михаила Муравьева составил исторический очерк православных храмах в Гродно [3, с. 117].

Исходя из содержания записки и учебника истории, можно констатировать, что Игнатий Кулаковский выступил с общественно-педагогической идеей, которая не сочеталась с теорией официальной народности и не соответствовала правительственным идеологическим установкам. Создавая образ Беларуси как Руси Литовской, Игнатий Кулаковский четко осознавал национальную идентичность белорусского народа, что и отразил в своих трудах.

Впервые в отечественной историографии, как отмечает И. А. Марзалюк, именно белорусский шляхтич, римо-католик по вероисповеданию Игнатий Кулаковский, подчеркивая определяющую роль восточнославянского элемента – белорусов – в государственном и культурном развитии Великого княжества Литовского, создал масштабный образ древнего прошлого Беларуси [9, с. 132]. Его идеи о внесении изменений в содержание исторического образования были направлены, в первую очередь, на сохранение исторического наследия и национальной идентичности белорусского народа. Игнатий Кулаковский, как отмечает В. С. Поссе, стремился путем организации преподавания истории, языка, древней славянской литературы пробудить у молодого белорусского поколения чувства уважения и любви к своему народу, пробудить интерес учеников к изучению народной истории [10, с. 157–158].

Игнатий Кулаковский умер в 1870 году и похоронен в поместье Крыштопарово ныне Белостокского воеводства в Польше, оставив после себя заметный след на родной земле: большую коллекцию книг, множество научных трудов по истории и педагогике, материалы для будущих учебников и учебных пособий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост. Э. К. Дорошевич, М. С. Мятельский, П. С. Солнцев. – М. : Педагогика, 1986. – 468 с., ил.
2. Асвета і педагагічная думка ў Беларусі: са старажытных часоў да 1917 г. / М. А. Ткачоў [і інш.] ; пад рэд. М. А. Лазарука [і інш.]. – Мінск : Народная асвета, 1985. – 464 с., ил.
3. Кравцевич, А. Беларусы: нацыя Погранич'я / А. Кравцевич, А. Смоленчук, С. Токць. – Вільнюс : ЕГУ, 2011. – 212 с.
4. Латышонак, А. Гутарка «царкоўнага старасты Янкі» з «Яськам-гаспадаром з-пад Вільні» / А. Латышонак // Дзеяслоў. – 2004. – № 9. – С. 196–216.
5. Латышонак, А. Нацыянальнасць – беларус / А. Латышонак. – Беласток-Вільня : Беларускае гістарычнае таварыства, 2009. – 559 с.
6. Латышонак, А. Пра беларускую ідэю і Каліноўскага / А. Латышонак [Электронны ресурс] // Будзьма беларусамі. – 2014. – Режим доступа: <http://budzma.by/country/alyeh-latyshonak-pra-byelaruskuyu-ideyu-i-kalinowskaha.html>. – Дата доступа: 18.12.2017.

7. Литовский государственный исторический архив (ЛГИА). – Ф. 567. Оп. 2. Д. 3404. Л. 340–345.
8. Марзалюк, І. А. Вытокі беларускага заходнерусізму і літвінізму / І. А. Марзалюк // Беларуская думка. – 2012. – № 8. – С. 53–59.
9. Марзалюк, І. А. Міфы «Адраджэнскай» гістарыяграфіі Беларусі: манаграфія / І. А. Марзалюк. – Магілёў : УА «МДУ імя А. А. Куляшова», 2009. – 148 с.
10. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагогічнай думкі ў Беларусі / рэдкал.: С. А. Умрэйка (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Народная асвета, 1968. – 623 с.
11. Носевич, В. Л. Белорусы: становление этноса и «национальная идея» / В. Л. Носевич // Белоруссия и Россия: общества и государства. – М. : Права человека, 1998. – С. 11–30.
12. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). – Ф. 733. Оп. 66. Д. 172. Л. 1–62.

Материал поступил в редколлегию 23.12.17.

S. M. BITCHENKO,  
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy  
and Education Management  
State Institution of Education «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

THE IMAGE OF BELARUS IN THE VIEWS  
OF IGNATIUS KULAKOVSKY ON TEACHING HISTORY  
IN EDUCATION INSTITUTIONS OF THE NORTH-WESTERN  
REGION OF THE RUSSIAN EMPIRE

Summary

The article deals with the image of Belarus, formed in the views of Ignatius Kulakovsky and presented in his writings. Ignatius Kulakovsky was the inspector of Grodno Uyezd schools and the author of the textbook «The History of the Region» written in the middle of the XIX century. The author considers Ignatius Kulakovsky's suggestion concerning the necessity of creating special history textbooks and alterations in the curricula and syllabus on national history the aim of which would be to shape the image of the motherland in the «Belarusian youth».

УДК 376

**В. В. ГЛАДКАЯ,**

заведующая кафедрой дефектологии,  
кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования  
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ТРУДНОСТЯХ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ПРОЦЕССОМ ЧТЕНИЯ**

В статье представлены основные результаты проведенного научного исследования, обосновывающие новую разработку – методику определения индивидуально ориентированного содержания коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения.

**Ключевые слова:** структура процесса чтения, базовые психические функции, ступени формирования процесса чтения, психологическая структура процесса чтения, механизмы затруднений, направления и цели коррекционной работы, методика определения содержания коррекционной работы.

Чтение – важнейший учебный навык, формируемый у учащихся в начальной школе – на I ступени общего среднего образования. Сформированный навык чтения выступает для учащегося способом приобретения знаний, основным средством учения. Однако вначале он является самостоятельным объектом освоения.

Чтение – это процесс, поэтому освоенный навык чтения – это результат овладения умением выполнять процесс чтения. По своим психологическим механизмам чтение является сложным процессом, задействующим на каждом этапе формирования многие психические функции, состояние развития которых должно находиться на определенных уровнях. Неслучайно у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, возникают затруднения в овладении навыком чтения: к началу школьного обучения у них отмечается недостаточный уровень развития ряда психических функций.

**Целью** проведенного нами исследования было научное обоснование методики определения индивидуально ориентированного

---

содержания коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения.

Для достижения цели были последовательно проведены эмпирическое и теоретическое исследования.

В процессе эмпирического исследования изучалось, на какой ступени формирования процесса чтения находятся учащиеся 1–5 классов с трудностями в обучении, с тяжелыми нарушениями речи и каков характер допускаемых ими ошибок. Результаты исследования показали, что учащиеся одного и того же класса находятся на разных ступенях формирования процесса чтения, допускают ошибки разного характера, что указывает на разный механизм затруднений и, соответственно, на разное содержание требующейся каждому ребенку коррекционной помощи\*.

Этим была обоснована необходимость проведения следующего – теоретического – этапа исследования, непосредственно направленного на достижение поставленной цели. В данной статье остановимся на основных его результатах.

В процессе теоретического исследования последовательно решались следующие задачи:

- 1) выделение структурных составляющих процесса чтения – тех действий, операций, которые осваивает учащийся при овладении процессом чтения;
- 2) выделение базовых психических функций, от состояния которых зависит успешность овладения соответствующими операциями;
- 3) определение психологической структуры процесса чтения на каждой ступени его формирования;
- 4) определение возможных направлений и целей коррекционной работы на каждой ступени формирования процесса чтения.

### ***Результаты решения поставленных задач.***

*1-я задача исследования: выделение структурных составляющих процесса чтения.*

Чтение, как и любой процесс, имеет определенную структуру. Изучение научной литературы позволило выделить в качестве ос-

---

\* Более подробно результаты эмпирического исследования будут представлены в отдельной статье.

новых структурных компонентов процесса чтения стороны и операции [2; 6; 9; 12; 15 и др.].

В психолого-педагогических работах процесс чтения рассматривается с *двух сторон – технической (процесс восприятия) и смысловой (процесс понимания)*. Именно две эти стороны и соответствующие процессы являются объектами внимания педагога при обучении ребенка чтению.

Каждая сторона процесса чтения реализуется посредством определенных операций, на овладение которыми и направлен процесс обучения чтению. Техническая сторона процесса чтения реализуется с помощью двух операций, первой из которых на любом этапе формирования процесса чтения является операция *зрительного восприятия графически представленной информации* (букв, слогов, слов). Следующая, более сложная, – операция *перевода зрительного образа в его звуковой и кинестетический (речедвигательный) аналог*.

Смысловая сторона чтения также реализуется посредством двух операций – *понимание значения прочитанного* и *понимание смысла текста*. Более элементарной из них является операция понимания значения прочитанного, которая выражается в понимании значения каждого прочитанного слова, словосочетания, предложения и связей (лексико-грамматических и лексико-семантических) между ними. Благодаря этой операции осознается основное фактическое содержание текста. Понимание смысла текста значительно сложнее – необходимо понять не только значение, но и смысл высказывания.

*Выводы на основе решения первой задачи исследования.*

1. При трудностях освоения процесса чтения ребенком учитель-дефектолог должен определить, какая сторона (техническая или смысловая), какой процесс (восприятие или понимание) чтения вызывает затруднения у ребенка и, соответственно, является объектом внимания при осуществлении коррекционной работы.

2. Трудности формирования той или иной стороны процесса чтения могут быть обусловлены затруднениями в реализации разных операций. Соответственно, основные механизмы трудностей реализации процесса чтения могут быть разными, что обусловлено тем, с какой операцией связаны затруднения. Верное выделение



---

«буксующей» операции – важный этап на пути определения содержания коррекционной помощи ребенку.

*2-я задача исследования: выделение базовых психических функций, от состояния которых зависит успешность овладения соответствующими операциями.*

Анализ научной литературы [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15 и др.] позволил выделить комплексы базовых психических функций, участвующих в реализации операций процесса чтения:

реализация *операции зрительного восприятия графически представленной информации* базируется на сформированности следующих психических функций: зрительное восприятие графических знаков, символов (их дифференциация, объем восприятия), зрительный анализ и синтез изображений символов, пространственная ориентировка в двумерном пространстве, зрительная память, произвольная регуляция деятельности (соблюдение цели, программы деятельности, самоконтроль), произвольные, соблюдающие определенную стратегию движения глаз, координация в системе «глаз – рука» (на первом этапе обучения);

реализация *операции перевода зрительного образа в его звуковой и кинестетический (речедвигательный) аналог* базируется на сформированности таких психических функций, как фонематическое восприятие, кинестетическое восприятие речевых движений, произвольные, целенаправленные артикуляционные движения, слухоречевая память, фонематический анализ и синтез, слоговой анализ и синтез, устная речь (произношение, объем активного словаря, грамматический строй речи);

реализация *операций понимания значения прочитанного и понимания смысла текста* основывается на определенных уровнях развития таких психических функций, как устная речь (объем активного словаря, грамматический строй речи), мышление, слухоречевая память, оперативная память. Важным условием обеспечения понимания читаемого является кругозор читателя, его жизненный опыт.

*Выводы на основе решения второй задачи исследования.*

1. Трудности в реализации операции процесса чтения имеют свои причины, обусловленные недостаточным уровнем развития базовых психических функций или их взаимодействия.

2. У разных детей, испытывающих трудности в реализации одной и той же операции процесса чтения, причины трудностей могут быть обусловлены недостаточностью развития разных психических функций из необходимого комплекса или их взаимодействия. Соответственно, в каждом таком случае содержание коррекционной работы требуется разное.

3. Для оказания коррекционной помощи учителю-дефектологу важно определить у каждого ребенка не только основной механизм трудностей реализации процесса чтения в целом – «буксующую» операцию (механизм затруднений первого уровня), но и конкретный механизм трудностей реализации данной операции – «слабую» психическую функцию (механизм затруднений второго уровня), на основании чего определится направление коррекционной работы.

*3-я задача исследования: определение психологической структуры процесса чтения на каждой ступени его формирования.*

Формирование процесса чтения осуществляется в определенной последовательности, которую выделил Т. Г. Егоров: степень овладения буквенными обозначениями, степень слогааналитического (слогового) чтения, степень становления целостных, синтетических приемов чтения; степень синтетического чтения [2]. На каждой ступени формируются свои механизмы процесса чтения, достигаются определенные результаты (усвоение букв, чтение слогов, чтение слов по слогам и т. д.). В этой «работе» участвуют указанные ранее комплексы базовых психических функций, однако необходимо более четко определить, какой уровень их развития требуется на каждой ступени. С этой целью нами была разработана психологическая структура процесса чтения на каждой ступени, которая включает следующие компоненты:

операции процесса чтения, осваиваемые ребенком на данной ступени (например, при усвоении букв, при освоении чтения слогов и т. д.);

психические функции, необходимые для успешной реализации каждой операции;

роль психических функций в реализации операций и, соответственно, требующийся уровень их развития.

Данная структура отражена в таблицах, в которых показаны также проявления трудностей освоения каждой операции – ошибки, что в рамках этих таблиц указывает на их психологическую природу.

Представим в данной статье одну из выполненных разработок.

**Психологическая структура процесса чтения слогов,  
слов по слогам  
на ступени овладения звукобуквенными обозначениями**

Осваиваемые операции процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации операций	Роль психических функций в реализации операций процесса чтения	Проявления трудностей освоения операций процесса чтения
Зрительное восприятие графически представленной информации (ряда из 2–3 букв)	Зрительное восприятие, зрительный анализ и <i>синтез</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Дифференциация букв, имеющих сходный зрительный образ,</li> <li>▪ зрительное сканирование ряда из 2–3 букв: выделение и опознавание каждой буквы в слоге,</li> <li>▪ объединение воспринятого по частям в единое синтетическое целое</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Смешение оптически сходных букв,</li> <li>▪ пропуски букв в слоге, в слове,</li> <li>▪ искажения слогов, слов, обусловленные трудностями выделения характерных для буквы признаков из-за соседства с другими (эффект «краудинга»)</li> </ul>
	Пространственная ориентировка	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Соблюдение порядка следования единиц, составляющих слово, – последовательности прочтения букв в слоге, слогов в слове,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Перестановки букв в слоге,</li> <li>▪ перестановки слогов в слове,</li> <li>▪ пропуск букв в слоге,</li> <li>▪ пропуск слогов в слове,</li> <li>▪ зеркальное</li> </ul>

Осваиваемые операции процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации операций	Роль психических функций в реализации операций процесса чтения	Проявления трудностей освоения операций процесса чтения
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ориентировка в порядково-временных отношениях в ряду объектов (букв в слоге, слогов в слове, слов в предложении) при заданном направлении,</li> <li>▪ ориентировка в пространстве страницы</li> </ul>	<p>прочтение слога, слова (справа налево),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ошибки выполнения задания, связанные с трудностями ориентировки в пространстве страницы (задано прочитать слоги в правом столбике, читает те, что в левом и т. п.)</li> </ul>
	<p>Координация в системе «глаз – рука» (реализуется при подключении пальца или указки к прослеживанию читаемых слогов, слов, строк текста)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Помогает освоить операцию сканирования ряда однородных объектов (букв) глазами (выполнение функции контроля),</li> <li>▪ позволяет облегчить процесс формирования необходимой стратегии сканирования взглядом текста при чтении (слева направо)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Пропуски букв, слогов в слове,</li> <li>▪ перестановки букв, слогов в слове,</li> <li>▪ повторы букв, слогов,</li> <li>▪ «соскальзывание» со строки при чтении,</li> <li>▪ «перепрыгивание» строк при чтении</li> </ul>

Осваиваемые операции процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации операций	Роль психических функций в реализации операций процесса чтения	Проявления трудностей освоения операций процесса чтения
	Зрительная память	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Запечатление и узнавание дифференцированного графического образа слога</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ошибки чтения слогов из-за неправильного узнавания буквенного состава слога</li> </ul>
	Учебная мотивация	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Интерес к учебным заданиям</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Перестановки букв в слоге,</li> <li>▪ пропуск букв в слоге,</li> </ul>
	Произвольная регуляция деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Соблюдение цели деятельности чтения (чтение заданных слогов, слов),</li> <li>▪ соблюдение программы деятельности (последовательное сканирование рядов букв при чтении слогов и слов, последовательное прочтение слов в предложении, переход с одной строки на следующую при чтении),</li> <li>▪ произвольные, целенаправленные движения глаз, обеспечивающие реали-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ добавления букв,</li> <li>▪ перестановки слогов в слове,</li> <li>▪ пропуск слогов в слове,</li> <li>▪ зеркальное прочтение слога, слова (справа налево),</li> <li>▪ нарушение стратегии перехода с одной строки на другую,</li> <li>▪ пропуски строк при чтении</li> </ul>

Осваиваемые операции процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации операций	Роль психических функций в реализации операций процесса чтения	Проявления трудностей освоения операций процесса чтения
		<p>зацию <i>стратегии движений глаз при чтении</i> слева направо по строке, переход на следующую строку (переход к левому краю следующей строки);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ самоконтроль</li> </ul>	
<p>Перевод зрительного образа (ряда 2–3 букв) в его звуковой и кинестетический (речедвигательный) аналог – слог</p>	<p>Фонематическое восприятие</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Дифференциация акустически близких речевых звуков</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ошибки прочтения слога из-за смешения букв, обозначающих звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство: <ul style="list-style-type: none"> <li>– гласные звуки,</li> <li>– согласные звуки</li> </ul> </li> </ul>
	<p>Фонематический анализ и синтез слога, слова</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Определение звукового состава слога, слова,</li> <li>▪ объединение речевых сегментов (звуков) в единое целое,</li> <li>▪ формирование звуковых образов слогов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ошибки слияния звуков в слоги: <ul style="list-style-type: none"> <li>– перестановки звуков,</li> <li>– пропуски звуков,</li> <li>– добавления звуков</li> </ul> </li> </ul>

Осваиваемые операции процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации операций	Роль психических функций в реализации операций процесса чтения	Проявления трудностей освоения операций процесса чтения
	Слоговой анализ и синтез слова (2–3 слога)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Определение слогового состава слова,</li> <li>▪ объединение речевых сегментов (прочитанных слогов) в единое целое (слово),</li> <li>▪ формирование обобщенных звуко-слоговых образов,</li> <li>▪ узнавание слогов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ошибки чтения слов:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- перестановки слогов,</li> <li>- пропуски слогов</li> </ul> </li> </ul>
	Слухоречевая память	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Запоминание и узнавание звуко-слоговых образов слогов, слов,</li> <li>▪ удержание последовательности прочитанных слогов для объединения в целостный образ слова,</li> <li>▪ запоминание прочитанных частей слова (слогов) для объединения воспринятого по частям в единое синтетическое целое</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ошибки чтения слогов,</li> <li>▪ ошибки называния прочитанного слова из-за трудности удержания в памяти прочитанных слогов: пропуски, перестановки слогов</li> </ul>

Осваиваемые операции процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации операций	Роль психических функций в реализации операций процесса чтения	Проявления трудностей освоения операций процесса чтения
	Устная речь (объем активного словаря, правильное произношение слов)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Устноречевой образец слова облегчает овладение процессом слияния звуков в слоги, слогов в слова: позволяет «перекинуть мост» от напечатанного слова к знакомому и понятному устному слову</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Трудности слияния звуков в слоги,</li> <li>▪ ошибки называния целого слова после его прочтения по слогам</li> </ul>
	Звукопроизношение	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Правильное звукопроизношение обеспечивает правильное артикулирование звуков, что важно для реализации артикуляционных программ при чтении слогов,</li> <li>▪ правильное звукопроизношение способствует лучшему запоминанию звуков, слогов и слов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Трудности чтения слов, в которых есть неправильно произносимые ребенком звуки: «застревание», повторение в процессе чтения,</li> <li>▪ замены на основе фонетического сходства</li> </ul>
	Кинестетическое восприятие речевых	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Точность артикуляционных движений при</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Пропуски букв из-за трудности ар-</li> </ul>



Осваиваемые операции процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации операций	Роль психических функций в реализации операций процесса чтения	Проявления трудностей освоения операций процесса чтения
	движений, артикуляционная моторика	чтении слогов	тикулирования соответствующих им звуков и их сочетаний (особенно при стечении согласных)
	Взаимодействие зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Установление прочной взаимосвязи между зрительным, акустическим и речедвигательным образами слогов,</li> <li>▪ осуществление перекодирования – перевода из знаковой системы в слухоречевую: видит буквы, а должен прочесть слог или слово, т. е. совершить переход от зрительного восприятия к движениям органов речи</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ошибки чтения слогов</li> </ul>
	Произвольная регуляция деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Программирование, регуляция и серийная организа-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ошибки слияния звуков в слоги</li> </ul>

Осваиваемые операции процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации операций	Роль психических функций в реализации операций процесса чтения	Проявления трудностей освоения операций процесса чтения
		ция процесса чтения: реализация произвольных, целенаправленных артикуляционных движений (реализация артикуляционных программ при произнесении слога)	
Понимание значения прочитанного (при чтении слов)	Устная речь (лексический запас)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Обеспечивает адекватное понимание прочитанного слова</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Нарушение понимания читаемого слова при технически правильном чтении,</li> <li>▪ нарушение понимания фактического значения прочитанного предложения, текста,</li> <li>▪ трудности воспроизведения прочитанного</li> </ul>
	Слухоречевая память	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Актуализация верного значения слова</li> <li>▪ удержание в памяти фактического содержания прочитанного</li> </ul>	
	Мышление	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Установление причинно-следственных отношений, отраженных в предложении, в тексте</li> </ul>	
	Ориентировка в окружающем мире	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Знакомство с объектом, событием, о котором идет речь в тексте, облег-</li> </ul>	

Осваиваемые операции процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации операций	Роль психических функций в реализации операций процесса чтения	Проявления трудностей освоения операций процесса чтения
		чает понимание прочитанного (слов, предложений и текстов)	

*Выводы на основе решения третьей задачи исследования.*

1. Описанная структура процесса чтения на каждой ступени указывает на направления (развитие психических функций) и цели (достижение необходимого уровня развития психических функций) развивающей работы с детьми для предупреждения возникновения трудностей освоения процесса чтения на соответствующих ступенях (в приведенном примере – при освоении слогослияния и чтения слов по слогам).

2. При трудностях освоения чтения ребенком, в процессе определения содержания коррекционной работы необходимо отталкиваться от ступени формирования навыка чтения, а не от года (класса) обучения. Данная позиция обосновывается тем, что учащиеся одного класса могут находиться на разных ступенях формирования процесса чтения, что подтверждается результатами проведенного нами экспериментального исследования. Соответственно, у них в один и тот же временной период (класс) формируются разные механизмы этого процесса, а в случае трудностей требуется разное содержание коррекционной работы. Поэтому отправной точкой для учителя-дефектолога при определении содержания коррекционной помощи является выявление ступени формирования процесса чтения, на которой находится ребенок.

*4-я задача исследования: определение возможных направлений и целей коррекционной работы на каждой ступени формирования процесса чтения.*

Разработанная психологическая структура процесса чтения на каждой ступени позволила обосновать основные содержательные ориентиры коррекционной работы при возникновении затруднений:

возможные механизмы возникновения затруднений,

направления коррекционной работы («проблемные» базовые функции),

цели коррекционной работы (тот уровень развития базовых функций, который необходимо достичь в процессе коррекционной работы, чтобы устранить возникшие у ребенка трудности в усвоении операций чтения).

Для удобства восприятия данная информация представлена в таблицах. Приведем пример одной из них.

**Возможные направления и цели коррекционной работы  
при трудностях освоения навыков чтения слогов  
и чтения слов по слогам  
на ступени овладения звукобуквенными обозначениями**

<i>Трудности овладения операцией зрительного восприятия графически представленной информации (зрительное сканирование ряда из 2–3 букв)</i>		
Механизмы возникновения затруднений	Возможные направления коррекционной работы	Цели (желаемые результаты) коррекционной работы
1	2	3
<p>Дифференциация букв, имеющих сходный зрительный образ, ещё нестойкая.</p> <p>Трудности выделения и опознавания каждой буквы в слоге, представляющем собой ряд однородных объектов.</p> <p>Краудинг-эффект – феномен ухудшения восприятия стимула</p>	<p>Развитие зрительного восприятия, зрительного анализа и <i>синтеза</i></p>	<p>Дифференциация букв, имеющих сходный зрительный образ.</p> <p>Умение выполнять зрительный анализ <i>ряда однородных объектов</i> (выделение и опознавание каждой буквы в слоге).</p> <p>Умение выполнять зрительный синтез ряда однородных объектов (букв) – объединение воспринятого по частям</p>

*Продолжение*

1	2	3
<p>при близком расположении окружающих изображений. Неточность восприятия и воспроизведения ряда однородных графических объектов</p>		<p>в единое синтетическое целое (слог). Умение различать сходные ряды из 2–3 букв (слоги), отличающиеся порядком следования элементов или 1–2 элементами. Узнавание зрительных образов слогов при повторном восприятии</p>
<p>Несформированность представлений о порядково-временных отношениях в ряду объектов при заданном направлении (слева направо). Недостаточная устойчивость представлений о строгой стратегии сканирования текста при чтении (в направлении слева направо). Трудности пространственной ориентировки в двумерном пространстве (на плоскости листа)</p>	<p>Развитие пространственной ориентировки</p>	<p>Понимание порядка в ряду объектов, умение его соблюдать (порядок следования единиц, составляющих слово, – последовательность букв в слове, слогов в слове). Умение ориентироваться в порядково-временных отношениях в ряду объектов (букв в слове, слогов в слове, слов в предложении) при заданном направлении (первый, второй, ..., последний; следующий, предыдущий; между). Умение ориентироваться в пространстве страницы: – в направлениях слева направо, сверху вниз, – в размещении текста на странице: вверху, внизу, в центре; правый столбик (слогов, слов), левый столбик; первый, второй</p>

*Продолжение*

1	2	3
		и т. п., последний (строка, предложение)
Трудности сканирования слогов, слов, представляющих собой ряд однородных объектов, одними глазами	Развитие координации в системе «глаз – рука»	Содружественные движения руки и глаз при прослеживании читаемых слов, предложений (сверху вниз, слева направо)
Трудности запоминания, сохранения в долговременной памяти и узнавания буквенного состава слога	Развитие зрительной памяти	Сохранение в памяти зрительных образов слогов. Узнавание слогов (умение узнавать ряд из 2–3 букв). Умение точно воспроизводить ряд воспринятых букв – их количество и порядок. Владение приемом опосредованного запоминания зрительных образов слогов: выделение мнемических опор для запоминания (наиболее информативных элементов слога)
Трудности осуществления мыслительных действий при работе с графическими текстовыми объектами (читаемые слоги, слова, предложения): анализ, синтез, сравнение, обобщение, установление взаимоотношений «целое – часть», отношений последовательности	Развитие мышления	Умение анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать графические текстовые объекты: ряды из 2–3 букв (слоги), слова, предложения. Умение устанавливать взаимоотношения «целое – часть» на уровне слога (слог состоит из букв), слова (слово состоит из слогов), предложения (предложение состоит из слов).

*Продолжение*

1	2	3
		Понимание отношений последовательности (первый, второй...) и умение их устанавливать
Отсутствие учебной мотивации к овладению чтением, желания научиться читать. Несформированность системы произвольной регуляции учебной деятельности	Формирование учебной деятельности	<p>Учебная мотивация: желание научиться читать.</p> <p>Система произвольной регуляции учебной деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– принятие к выполнению заданного учителем задания;</li> <li>– умение сохранять цель деятельности до конца выполнения задания (чтение заданных слогов, слов);</li> <li>– умение выполнять программу действий, предусмотренных заданной деятельностью (последовательное сканирование рядов букв при чтении слогов и слов, последовательное прочтение слов в предложении, переход с одной строки на следующую при чтении);</li> <li>– умение выполнять самоконтроль по ходу и по результату выполнения задания и корректировать ошибки.</li> </ul> <p>Владение произвольными, целенаправленными, прослеживающими движениями глаз (по заданным линиям, точ-</p>

*Продолжение*

1	2	3
		кам и т. д.). Владение стратегией движений глаз при чтении (стратегией сканирования): слева направо по строке, переход на следующую строку (переход к левому краю следующей строки)
<b><i>Трудности овладения операцией перевода зрительного образа (ряда из 2–3 букв) в его звуковой и кинестетический (речедвигательный) аналог – слог</i></b>		
Механизмы возникновения затруднений	Возможные направления коррекционной работы	Цели (желаемые результаты) коррекционной работы
Нестойкая дифференциация акустически близких речевых звуков	Развитие фонематического восприятия	Умение дифференцировать акустически близкие (оппозиционные) фонемы на слух. Правильное произнесение слогов со сходными фонемами.
Отсутствие умений фонематического анализа и синтеза слога, слова	Формирование фонематического анализа и синтеза слова	Умение определять звуковой состав слога, слова. Умение объединять речевые сегменты (звуки) в единый звуковой образ слога, слова. Сформированность звуковых образов слогов, слов
Трудности деления слов на слоги, объединения слогов в слово. Трудности установления связи между	Развитие слогового анализа и синтеза слова	Умение определять слоговой состав слова. Умение объединять слоги в единое целое (слово). Сформированность звуко-буквенных образов



*Продолжение*

1	2	3
видом слога (рядом из 2–3 букв) и его целостным произнесением		слов, слоговых образцов слов. Слог воспринимается как целостная произносительная единица
Нестойкая дифференциация артикуляторно близких звуков. Трудности реализации артикуляционных программ, когда отдельные артикулемы объединяются в последовательные кинетические мелодии (трудности в плавности слияния нескольких звуков)	Развитие кинестетического восприятия речевых движений, артикуляционной моторики, произвольной артикуляции	Точность движений при произнесении ряда речевых звуков. Умение дифференцировать при произношении артикуляторно близкие звуки. Умение слитно произносить ряды звуков (слоги). Умение четко артикулировать звуки при стечении согласных
Трудности в артикулировании неправильно произносимых звуков при реализации артикуляционных программ (чтение слогов, слов)	Формирование правильного звукопроизношения	Умение правильно произносить все звуки в слогах, словах
Трудности установления устойчивого соответствия между буквенным составом слога и его произнесением	Развитие взаимодействия зрительного, слухового, кинестетического восприятия на уровне артикуляции	Умение осуществлять перекодирование на уровне слога: перевод из знаковой системы (буквенный состав слога) в слухоречевую (звуковой образ слога), из слухоречевой в знаковую через проговаривание
Трудности удержания в памяти звуковых образов слогов, звуко-слоговых образов	Развитие слухоречевой памяти (увеличение объема кратковременной	Сохранение в памяти и быстрое узнавание звуко-слоговых образов слогов, слов.

*Продолжение*

1	2	3
<p>слов.</p> <p>Трудности удержания в памяти прочитанных слогов для объединения в целостный образ слова.</p> <p>Трудности удержания в памяти прочитанных слов при чтении предложений</p>	<p>памяти, развитие долговременной памяти)</p>	<p>Умение удерживать в памяти прочитанные части слова (слоги) для объединения воспринятого по частям в единое синтетическое целое (слово).</p> <p>Умение удерживать в памяти прочитанные слова для объединения в единое синтетическое целое (предложение).</p>
<p>Трудности слияния звуков в слоги и чтения по слогам незнакомых, малознакомых или малоупотребляемых ребенком в устной речи слов (отсутствие устноречевых образцов слов)</p>	<p>Развитие устной речи</p>	<p>Закрепление устноречевых образцов слов, представленных для чтения на страницах букваря, на основе частого их использования ребенком в речи (накопление речевого опыта).</p> <p>Умения словоизменения, накопление речевого опыта сочетаний слов, что будет особенно актуально в ближайшей перспективе (на следующей ступени формирования процесса чтения)</p>
<p>Трудности восприятия структурного состава предложения, текста.</p> <p>Трудности восприя-</p>	<p>Развитие языкового анализа и синтеза на уровне предложения и текста*</p>	<p>Умение выделять в речевом потоке границы слов и предложений.</p> <p>Умение выделять слова в предложении, их ко-</p>

\* Это направление коррекционно-педагогической работы не относится непосредственно к овладению навыком чтения слогов и слов по слогам. Но так как дети на ступени овладения звуко-буквенными обозначениями читают не только слоги и слова, а и предложения и небольшие тексты, то данное направление работы тоже является очень важным.

*Продолжение*

1	2	3
<p>тия границ целостных языковых единиц – слова, предложения.</p>		<p>личество и порядок следования.  Умение составлять предложение из заданных слов.  Умение выделять предложения в тексте (определять их границы), их количество и порядок следования.</p>
<p>Несформированность четких дифференцированных представлений о порядково-временных отношениях между объектами в ряду (проявляется при языковом анализе и синтезе на разных уровнях: на уровне слова (фонематическом, слоговом), на уровне предложения, на уровне текста)</p>	<p>Развитие пространственной ориентировки</p>	<p>Умение устанавливать порядково-временные отношения между объектами в ряду (в начале, в середине, в конце; первый, второй, третий, ...; первый, последний; между; следующий за...; стоящий перед ... и др.) при выполнении языкового анализа и синтеза на разных уровнях (слога, слова, предложения, текста)</p>
<p>Трудности осуществления мыслительных действий при оперировании вербальным материалом при восприятии на слух: анализ, синтез, сравнение, обобщение, установление взаимоотношений «целое – часть», отношений последовательности</p>	<p>Развитие мышления</p>	<p>Умение анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать ряды из 2–3 речевых звуков (слоги), слова, предложения.  Умение устанавливать взаимоотношения «целое – часть» на уровне слога (звук – часть слога, слог состоит из звуков), слова (слог – часть слова, слово состоит из слогов), предложения</p>

*Продолжение*

1	2	3
		(слово – часть предложения, предложение состоит из слов). Понимание отношений последовательности и умение их устанавливать
Отсутствие учебной мотивации к овладению чтением, желания научиться читать. Несформированность системы произвольной регуляции учебной деятельности	Формирование учебной деятельности	Учебная мотивация: желание научиться читать. Система произвольной регуляции учебной деятельности: – принятие к выполнению заданного учителем задания; – умение сохранять цель деятельности до конца выполнения задания (чтение заданных слогов, слов); – умение выполнять программу действий, предусмотренных заданной деятельностью: – последовательное прочтение слогов в слове, слов в предложении, предложений в тексте; – чтение заданных слов, предложений (выборочное чтение: нахождение и чтение второго предложения, последнего предложения и т. п.); – умение выполнять самоконтроль по ходу и по результату выполнения задания и корректировать ошибки. Умение реализовывать

*Продолжение*

1	2	3
		произвольные, целенаправленные артикуляционные движения, программы движений (при произнесении слогов, слов)
<b><i>Трудности овладения операцией понимания значения прочитанного (при технически правильном чтении)</i></b>		
Механизмы возникновения затруднений	Возможные направления коррекционной работы	Цели (желаемые результаты) коррекционной работы
Отсутствие слова в словарном запасе ребенка, неверное или неточное понимание значения слова вызывают трудности понимания прочитанного	Развитие устной речи (уточнение и расширение словарного запаса, точное знание значений слов)	Знание значений всех слов, представленных для чтения в букваре, адекватное их использование в устной речи
Трудности сохранения в памяти значения слова	Развитие долговременной слухоречевой памяти	Быстрая актуализация верного значения слова. Владение приемами опосредованного запоминания слов и их значений: установление ассоциаций, аналогий и др.
Отставание в развитии словесно-логического мышления приводит к трудностям осуществления мыслительных действий при чтении предложений, текстов (установление причинно-следственных отношений, отношений)	Развитие мышления	Адекватное понимание значений прочитанных слов. Умение устанавливать причинно-следственные отношения, отраженные в предложении, в тексте. Умение устанавливать отношения последовательности между событиями в прочитанном

## Окончание

1	2	3
последовательности и др.)		тексте (сначала, потом, раньше, позже, до, после, перед тем как, после того как и др.)
Узкий кругозор и малый жизненный опыт ребенка вызывает трудности понимания прочитанных слов, предложений и текстов	Развитие ориентировки в окружающем мире: формирование отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности	Наличие представлений об объектах окружающего мира и событиях, отраженных в словах, предложениях и текстах на страницах букваря. Точная взаимосвязь <i>слово – образ</i>

*Выводы на основе решения четвертой задачи исследования.*

1. Выделенные содержательные ориентиры коррекционной работы на каждой ступени формирования процесса чтения позволяют определить дифференцированное содержание диагностической деятельности учителя-дефектолога в зависимости от ступени.

2. Актуальные в отношении каждого ребенка направления и цели коррекционной работы учитель-дефектолог определяет на диагностической основе.

3. С учетом того, на какой ступени в развитии находится «проблемная» функция, учителем-дефектологом определяется последовательность задач коррекционной работы, планомерная реализация которых приведет к достижению желаемых результатов (целей).

Результаты решения поставленных задач теоретического этапа исследования позволили обосновать *методику определения индивидуально ориентированного содержания коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения*, стратегию реализации которой представим ниже:

определение ступени формирования процесса чтения, на которой находится ребенок;

выделение «слабого звена» процесса чтения: 1) какая сторона (техническая или смысловая) чтения вызывает затруднения у ребенка, 2) в реализации какой операции он затрудняется;

выявление причины трудностей при реализации операций процесса чтения – недостаточно сформированную (-ые) базовую (-ые) психическую (-ие) функцию (-ии) или их взаимосвязь, что указывает на направления коррекционной работы;

определение желаемых результатов (целей) коррекционной работы – тех умений в области базовых психических функций, наличие которых у ребенка создаст базу для успешного освоения операций процесса чтения;

на основе знания последовательности формирования соответствующих умений в онтогенезе и выявления этапа, на котором в этом процессе находится психическая функция у конкретного ребенка, *определение содержания коррекционной работы* (над чем надо работать и в какой последовательности), реализация которого должна привести к желаемым результатам (целям) коррекционной работы.

Таким образом, в результате проведенного научного исследования была теоретически обоснована *методика определения индивидуально-ориентированного содержания коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барт, К. Трудности в обучении: раннее предупреждение : учеб. пособие / К. Барт ; пер. с нем. Н. А. Горловой, А. А. Михлина ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2006. – 208 с.
2. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров ; вступительная статья и подготовка к изданию В. А. Калягина. – СПб. : КАРО, 2006. – 304 с.
3. Колповская, И. К. Характеристика нарушений письма и чтения / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина // Логопедия: методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов : в 5 кн. ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 187–207.
4. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 330 с.

5. Корнев, А. Н. Профилактика дислексии и дисграфии / А. Н. Корнев // Логопедия: методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов : в 5 кн. ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 289–293.
6. Корнев, А. Н. Психология усвоения чтения / А. Н. Корнев // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учебное пособие ; под ред. О. Б. Иншаковой. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – С. 79–87.
7. Костенкова, Ю. А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Ю. А. Костенкова, Р. Д. Триггер, С. Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 64 с.
8. Костенкова, Ю. А. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития / Ю. А. Костенкова // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учебное пособие / под ред. О. Б. Иншаковой. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – С. 88–99.
9. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учебное пособие / Р. И. Лалаева. – СПб. : СОЮЗ, 1998. – 224 с.
10. Лалаева, Р. И. Терминология, определение и распространенность нарушений чтения у детей / Р. И. Лалаева // Логопедия: методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов : в 5 кн. ; под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Кн. IV : Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – С. 238–262.
11. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина // Логопедия: методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов ; под ред. Л. С. Волковой : в 5 кн. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Кн. IV : Нарушения письменной речи : Дислексия. Дисграфия. – С. 13–57.
12. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : монография / М. Н. Русецкая. – СПб. : КАРО, 2007. – 192 с.
13. Спирова, Л. Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления / Л. Ф. Спирова // Логопедия: методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов : в 5 кн. ; под ред. Л. С. Волковой.– М. : ВЛАДОС, 2007. – Кн. V : Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи : нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – С. 10–18.



- 
14. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.
  15. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 384 с.

Материал поступил в редколлегию 16.08.17.

V. V. GLADKAYA,  
Head of the Special Education Department, Associate Professor,  
Ph.D. in Pedagogy  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR THE METHODOLOGY  
OF DETERMINING THE CONTENT OF CORRECTION WORK  
AIMED AT DIFFICULTIES STUDENTS  
HAVE LEARNING READING

The article presents the main results of the scientific research which justify a new development – the methodology for determining the individual-based content for correction work aimed at difficulties students have learning reading.

УДК 159.9

**И. В. ГУЛИС,**

доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук  
факультета философии и социальных наук

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

В статье дается определение профессиональной идентичности и процесса идентификации, обосновывается актуальность изучения данных феноменов. Представлен обзор современных отечественных исследований в профессиональной идентичности студентов. Представлены результаты эмпирического исследования профессиональной идентичности студентов различных курсов.

**Ключевые слова:** идентичность, профессиональная идентичность, профессиональная идентичность студентов, этапы профессиональной идентичности, проблемы профессиональной идентичности студентов.

Профессиональная идентичность в последнее время привлекает внимание отечественных и зарубежных психологов, так как является основой эффективности трудовой деятельности.

Идентичность представляет собой сложное многогранное явление, которое с разных сторон изучается представителями социальных наук. Так, в социологии идентичность связывается с результатом процесса социализации человека в различных сферах жизнедеятельности. В педагогике внимание фокусируется на изучении возможности целенаправленного формирования идентичности. В психологии интерес представляет выявление взаимосвязей психологических факторов и процессов становления, изменения идентичности, которые влияют на личностную эффективность.

В широком смысле «идентичность» – это общенаучный термин, который предполагает постоянство, стабильность, соответствие. В психологии идентичность рассматривается с точки зрения психосоциального подхода и определяется как осознание личностью своей принадлежности к социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго-состояний. Появление термина «идентичность» в психологии принято связывать с именем Э. Эриксона, который определил идентичность как внутреннюю

---

непрерывность самопереживания индивида, как характеристику целостности личности, как интеграцию переживаний человеком своей тождественности с определенными социальными группами. Идентичность – это тождественность самому себе в рамках определенной социальной группы. Э. Эриксон выделяет три уровня анализа человеческой природы: индивидуальный, личностный, социальный. На индивидуальном уровне идентичность определяется как результат осознания человеком собственной временной протяженности, представление о себе как об относительно неизменной данности физического облика, темперамента, задатков, имеющем свое прошлое и будущее. На личностном уровне идентичность определяется как ощущение человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта, тождественности самому себе. На социальном уровне идентичность определяется как ощущение человеком принадлежности к значимым социальным группам (профессиональным, этническим, религиозным и др.) [8], поэтому идентичность последнего уровня часто называют социальной.

Современная отечественная психология изучает отдельные виды социальной идентичности на основе принадлежности человека к определенным социальным группам: этническим, семейным, профессиональным и другим. Профессиональная идентичность представлена в психологии как «сложный интегративный психологический феномен» [7], как «ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития» [4], как осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней и т. д. [6].

В результате анализа литературы профессиональную идентичность можно определить как многомерный, интегративный социально-психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность, определенность, в процессе профессионального обучения и трудовой деятельности. Профессиональная идентичность обеспечивается процессами самосознания, самоопределения, самоорганизации и персонализации, обуславливается развитием рефлексии [7].

Генезис профессиональной идентичности предполагает прохождение этапов, каждый из которых имеет специфические характеристики. Первый этап начинается в раннем детстве, связывается с профессиональной ориентацией и заканчивается началом профессионального обучения. Второй этап – профессиональное обучение (специальное, среднее специальное, высшее) – заканчивается присвоением профессиональной квалификации. Третий этап – трудовая деятельность, которая связывается с полученной в процессе обучения профессией либо сменой профессионального направления. Профессиональная идентичность студентов соотносится со вторым этапом профессиональной идентичности и является объектом многочисленных исследований ученых.

Актуальность изучения данного феномена обусловлена, с одной стороны, отсутствием строгой, единообразной научной концепции, опирающейся на междисциплинарный подход и позволяющей рассматривать профессиональную идентичность системно. С другой стороны – запросом современного общества в подготовке квалифицированных, мотивированных, гибких и конкурентоспособных специалистов. Правильно сделанный профессиональный выбор обеспечивает человеку возможности для личностной самореализации, эффективности, способствует психологическому благополучию и повышению качества жизни.

Г. В. Гарбузова, изучая профессиональную идентичность студентов, описала процесс её формирования, который начинается с возникновения в сознании образа будущей профессии. Образ профессии связан с профессиональной ориентацией на разных этапах социализации. Личностные характеристики оказывают влияние на последовательное возникновение «профессионального Я-образа», который обусловлен способностями, интересами, ценностями, продуцирует ожидания и фантазии. Профессиональный Я-образ затем преобразуется в профессиональную Я-концепцию. Профессиональная идентичность возникает как осознание своей тождественности с профессиональным Я-образом [1].

По мнению Е. П. Ермолаевой, структура профессиональной идентичности включает три компонента: индивидуальный (пол, возраст, характеристики психических процессов), инструментальный (профессиональные знания, умения, навыки), социальный

---

(соответствие социальному заказу) [2]. Социальный компонент характеризуется сменой социальных ролей в процессе формирования профессиональной идентичности студентов: в процессе обучения на первом курсе происходит смена роли ученика школы ролью студента, адаптация к этой роли, по мере изучения профессиональных спецкурсов, прохождения производственной практики переходит в замену роли студента ролью работника, молодого специалиста. Учебная деятельность меняется на практическую, трудовую деятельность. Динамические процессы профессиональной идентификации студентов могут переживаться как ролевые, ценностные конфликты как стрессы.

В процессе профессионального образования студенты меняют субъектную позицию: субъект обучения превращается в субъект трудовой профессиональной деятельности. Эффективность формирования профессиональной идентичности у студентов, согласно Г. И. Аксеновой, определяется субъектной позицией. Структура субъектной позиции включает мотивационно-ценностный и регулятивно-деятельностный блоки. Мотивационно-ценностный блок представлен осознанным выбором профессии, стремлением к профессиональной самореализации, наличием интереса к профессиональным предметам, высоким уровнем самооценки и притязаний, системой коммуникации и интеракции между студентами и преподавателями с точки зрения субъект-субъектного подхода. Регулятивно-деятельностный блок обеспечивает уровень произвольной саморегуляции, компонентами которой являются: целеполагание, планирование, прогнозирование, моделирование, контроль, стремление к саморазвитию [3].

Представленный выше обзор литературы позволяет сделать вывод о том, что важной характеристикой профессиональной идентичности студентов является изменчивость её с течением времени. Быстро преобразуется не только профессиональная идентичность студентов в процессе обучения, но и содержательные требования к ней, обусловленные социально-экономическими процессами в обществе. На основе исследований профессиональной идентичности специалистов Г. В. Гарбузова выделяет две группы противоречий, возникающих при формировании её у студентов: социально-педагогические и организационно-педагогические [1].

Социально-педагогические противоречия возникают между процессами в обществе и функционированием педагогической, образовательной системы подготовки профессионалов. Это порождает ряд проблем: отставание образовательной системы от развития общества; несоответствие студента-выпускника предъявляемым обществом требованиям к профессиональным и личностным компетенциям. Организационно-педагогические противоречия возникают в самой образовательной системе. Проблема заключается в том, что студенты с трудом принимают на себя роль активного субъекта учебной профессиональной деятельности, как следствие этого – обучающая деятельность преподавателей доминирует в образовательном процессе. У студентов отсутствует самостоятельность, низкий уровень мотивации учения, недостаточно сформирован навык преобразования теоретических знаний в профессиональные действия, отсутствует понимание долгосрочной практической профессиональной перспективы.

Выводы подтверждаются результатами исследования, в котором приняли участие студенты 1 и 4 курсов, обучающиеся на кафедре психологии в Белорусском государственном университете. Для изучения профессиональной идентичности использовался опросник «Профессиональная идентичность» Дж. Марисова [5]. Опросник предназначен для выявления статуса профессиональной идентичности, в которой может находиться студент на разных этапах профессионального обучения. Методика позволяет выявить выраженность четырех статусов профессиональной идентичности: неопределенная, сформированная, мораторий, навязанная. **Неопределенное состояние профессиональной идентичности** характерно для студентов, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают молодые люди, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих детей. Такой статус бывает и у людей, привыкших жить текущими желаниями, которые не осознают важность выбора будущей профессии. **Сформированная профессиональная идентичность** характеризуется тем, что молодые люди готовы совершить осознанный выбор дальнейшего

---

профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения относительно профессионального будущего. Этим статусом обладают те юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь потому, что определились, чего хотят достигнуть. **Мораторий профессиональной идентичности** характерен для людей, изучающих альтернативные варианты профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Эти юноши и девушки примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать про разные специальности и пути их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: взаимопонимание в отношениях может быстро сменяться непониманием и наоборот. Данный статус сопряжен с проживанием «кризиса выбора», который, как правило, завершается статусом сформированной идентичности, реже – навязанной идентичности. **Навязанная профессиональная идентичность** характерна для людей, которые выбрали свой профессиональный путь, но сделали это не самостоятельно, а прислушиваясь к мнению авторитетов: родителей или друзей. Данный статус профессиональной идентичности на время обеспечивает комфортное состояние, позволяет избежать переживаний по поводу будущего. В случае если профессиональный выбор не будет соответствовать интересам, ценностям и способностям человека, статус профессиональной идентичности изменится.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у студентов первого курса ярко выражен статус неопределенной профессиональной идентичности, у студентов четвертого курса – статус сформированной профессиональной идентичности. Студенты первого курса превосходят студентов четвертого курса по показателю статуса «мораторий». По показателю статуса профессиональной идентичности «несформированный» между студентами первого и четвертого курсов не существует значимых различий (рис. 1).

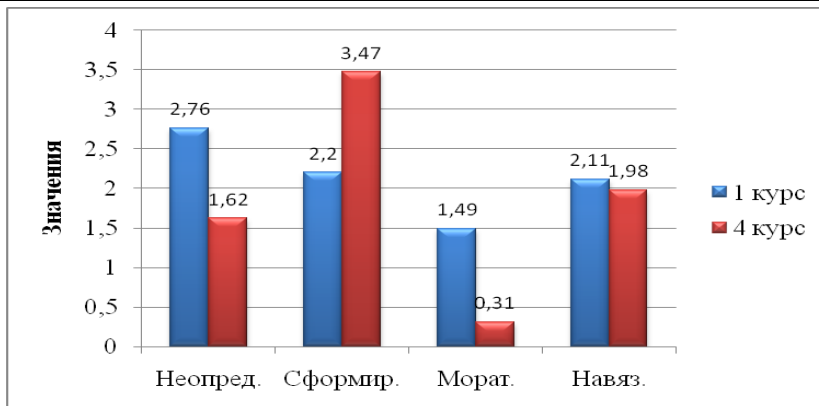


Рисунок 1. Показатели статусов профессиональной идентичности студентов 1 и 4 курсов

В целом по выборке студентов-первокурсников можно заключить, что у большинства преобладает «несформированный» статус профессиональной идентичности, это можно объяснить тем, что до поступления студенты не имеют четкого представления о специфике профессии. Часть первокурсников имеет «сформированный» статус профессиональной идентичности, что свидетельствует о хорошей профессиональной ориентации и высокой мотивации получения специальности. Значение «навязанного» статуса профессиональной идентичности сходно со значением двух предшествующих статусов. Среди студентов-первокурсников есть группа студентов, которые сделали профессиональный выбор под влиянием навязанных мнений о профессии. Для студентов первого курса также характерны мысли о смене профессии, это происходит по мере получения дополнительной информации о будущей работе, о чем свидетельствуют значения по статусу «мораторий».

В целом для выборки студентов 4-го курса характерна выраженность статуса профессиональной идентичности «сформированный». Они четко представляют свою будущую профессию, знают, где можно работать, как можно применять полученные знания, какие способности обеспечат профессиональное развитие и практическую реализацию. Меньше всего у студентов выражен статус «мораторий», на заключительном этапе профессионального



образования происходит концентрация внимания на выбранной профессии. Однако следует отметить, что на четвертом курсе у студентов приблизительно в равной степени выражены «несформированный» и «навязанный» статусы профессиональной идентичности. Это может свидетельствовать о том, что часть студентов прошла обучение, но не сформировала профессиональный Я-образ. Возможно, в процессе освоения специальности о ней изменилось представление или выявилось несоответствие между способностями и профессиональными требованиями, между ожиданиями и профессиональными возможностями. Опасным представляется и наличие у части четверокурсников «навязанной» профессиональной идентичности, что впоследствии в процессе трудовой деятельности может привести к потере интереса к работе, разочарованию и снижению рабочей эффективности.

Таким образом, процесс формирования профессиональной идентичности студентов должен опираться на программы профессиональной ориентации, которые являются частью профессиональной подготовки студентов и присутствуют на всех этапах получения профессионального образования. Интерес дальнейших научных исследований представляет выявление взаимосвязей между мотивацией, ценностями, саморегуляцией и различными видами и уровнями профессиональной идентичности студентов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гарбузова, Г. В. Процесс формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2007. Т. 18. – № 44. – С. 340–344.
2. Ермолаева, Е. П. Психология профессиональной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М. ; «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с.
3. Морозова, А. В. Профессиональная идентичность студентов вуза / А. В. Морозова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 41. – С. 60–64.
4. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков // Вестник ТППУ. – 2005. – № 45. – С. 66–70.

5. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов, работающих с персоналом / А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 640 с.
6. Хашенко, В. А. Экономическая идентичность личности: психологические детерминанты формирования / В. А. Хашенко // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 5.
7. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОРУ, 2001. – 233 с.
8. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 285 с.

Материал поступил в редколлегию 07.08.17.

I. V. GULIS,  
Associate Professor of the Department of Psychology,  
Ph.D. in Psychological Sciences, Faculty of Philosophy and Social Sciences  
State Education Institution «Belarusian State University»,  
Minsk, Belarus

## THE PROBLEM OF STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY

### Summary

The article defines the professional identity and identification process, justifies the relevance of studying these phenomena. The author reviews modern domestic research in professional identity of students, and presents the results of the empirical studies of students' professional identity at different stages of education. Professional identity has recently attracted the attention of native and foreign psychologists, as it is the basis for the effective professional activity.

УДК 159.922

**Н. Д. ДЖИГА,**

профессор кафедры психологии и педагогики,  
доктор психологических наук

Частное учреждение образования «БИП-Институт правоведения»,  
г. Минск, Беларусь

## **СОЗИДАНИЕ ПРОДУКТИВНОГО СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ**

Основные наши многолетние исследования, проверенные факторным анализом, показали, что созидание продуктивного субъекта образования зависит от самореализации и самосовершенствования, развития воображения, высокого творческого потенциала, развития свойств личности, умения решать нестандартные ситуации, взаимосвязи креативности и мотива приобретения знаний, управления – самоуправления – самоуправления, направленности на общение и на дело, ценностных ориентаций. Доказано, что для созидания важнейшими свойствами личности являются способность вести за собой, быть лидером, поддержка и добродетельность, эмпатия, контактность и духовные способности.

**Ключевые слова:** созидательная и самосозидательная деятельность, преподаватель, студент, будущий специалист, созидательная продуктивность.

*Созидание* характеризуется нами как процесс становления продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству модифицированных социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующих продуктивной актуализации природных потенциалов в создаваемых деятельностных продуктах. Созидание – это становление личности, индивидуальности и субъекта деятельности. Оно не может рассматриваться в отрыве от общества, в котором он живет, от системы отношений, в которые он включается.

Исходя из наших исследований, доказано, что развитие личностных свойств (качеств), соответствующих профессиональным требованиям, – совершенно необходимое условие созидательной деятельности субъектов образования, что без них невозможно полноценное формирование у человека ни одной психической

функции или психического процесса, ни одного блока психических свойств личности, индивидуальности и субъекта деятельности в целом как структурных компонентов созидания.

Развитию личностных свойств (качеств) субъектов образования способствует процесс занятий в научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» (руководитель Н. Д. Джига), который влияет на потребности, мотивацию, способности, а также личностно-профессиональные свойства (качества), развитие личности, индивидуальности и субъекта деятельности, т. е. становление.

Личностно-профессиональные и индивидуальные свойства (качества) способствуют созиданию продуктивного субъекта образования. Иными словами, существует определенное соотношение между свойствами личности и компонентами созидания. С позиции юридической психологии благополучное взаимодействие личности в малой группе, а точнее в студенческой научно-практической лаборатории, определяется личностными и индивидуальными свойствами субъекта образования, а их развитие во многом определяется уровнем межличностного взаимодействия в группе (лаборатории). Чтобы избежать деликвентности в поведении личности субъекта образования (учащегося, студента, магистранта, аспиранта, учителя, преподавателя, родителя, руководителя) и развить его как индивидуальность и субъект деятельности, необходимо создать оптимальное для развития и личностно-профессионального самосовершенствования субъекта образования межличностное взаимодействие и личностное развитие свойств личности в студенческой научно-практической лаборатории. В качестве основных теоретических подходов созидания и личностных свойств в психологии использовались теория деятельностного подхода в изучении личности (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. А. Деркач, А. Н. Леонтьев, Н. В. Кузьмина и др.), теория возрастной периодизации психического развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин).

**Практическая значимость** представлена тем, что результаты данного исследования могут быть использованы в практической работе педагогов-психологов, психологов, преподавателей средних, средних специальных и высших учреждений образования

Республики Беларусь, а также при повышении квалификации в связи с тем, что соотношение (взаимосвязь) созидания как становления личностного и индивидуального развития субъекта образования и особенностей развития личностных свойств в студенческой научно-практической лаборатории способствует оптимизации и результативности учебного процесса в учреждениях образования 1 и 2 ступени и повышения квалификации.

*Понятие личности, индивидуальности и ее свойств в современной психологической литературе* начало складываться уже в древности. Проблема личности, являясь одной из центральных в теоретической и прикладной психологии, выступает как исследование характеристики психических свойств и отношений личности, индивидуальных особенностей и различий между людьми, межличностных связей, статуса и ролей личности в различных общностях, продуктивного субъекта общественного поведения, общения и конкретных видов деятельности. Ее теоретическая разработка характерна для Б. Г. Ананьева [1, с. 85–94].

Личностью человек станет, когда начнёт совершенствовать социальный фактор своей деятельности, то есть ту её сторону, которая направлена на общество. Поэтому фундаментом личности выступают общественные отношения, но только такие, которые реализуются в деятельности [1]. В современной психологии нет единого понимания личности. Однако большинство исследователей считает, что личность есть прижизненно формирующаяся и индивидуально своеобразная совокупность черт, определяющих образ (стиль) мышления данного человека, строй ее чувств и поведения. В основе личности лежит ее структура – связь и взаимодействие относительно устойчивых компонентов (сторон) личности: способностей, темперамента, характера, мотивации, свойств личности [2, с. 193–205].

Наши многолетние исследования доказали, что научно обоснованная, выявленная и корреляционно доказанная положительно сильная взаимосвязь компонентов созидания ( $p < 0,001$ ) обнаружена: с нестандартным мышлением ( $r_s = 0,89$ ), оперативным интеллектом ( $r_s = 0,87$ ), памятью ( $r_s = 0,89$ ), вниманием ( $r_s = 0,87$ ), саморазвитием ( $r_s = 0,90$ ), самоуправлением ( $r_s = 0,98$ ), самореализацией ( $r_s = 0,88$ ), самосовершенствованием ( $r_s = 0,86$ ), духовными

способностями ( $r_s = 0,88$ ), коммуникативными, организаторскими способностями ( $r_s = 0,86$ ), сензитивностью ( $r_s = 0,86$ ), спонтанностью ( $r_s = 0,78$ ), направленностью личности ( $r_s = 0,76$ ), конкурентоспособностью ( $r_s = 0,77$ ); поддержкой ( $r_s = 0,51$ ), эмпатией ( $r_s = 0,51$ ), познавательными потребностями ( $r_s = 0,50$ ), креативностью ( $r_s = 0,48$ ), самопринятием ( $r_s = 0,44$ ), а также со свойствами личности: высокой нормативностью поведения ( $r_s = 0,47$ ), уверенностью ( $r_s = 0,42$ ), добродетельностью ( $r_s = 0,44$ ), экспрессивностью ( $r_s = 0,36$ ), общительностью ( $r_s = 0,34$ ), смелостью ( $r_s = 0,36$ ), открытостью ( $r_s = 0,33$ ) [3].

Созидание зависит от факторов, которым нужно следовать для самореализации природных потенциалов («Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-будущее», «Я-концепция», «Я-профессионал», «Я-социальное», «Я-образ-результат») и от развития личностных свойств, что влияет на активность, саморазвитие, реальную и потенциальную возможность самореализации в создаваемых продуктах созидательной деятельности, достижение вершин продуктивности в разных профессиях и развитие в созидательной деятельности.

Нами выявлено также 13 факторов, среди которых немаловажную роль играют для созидания как становления личности в преобразовательной деятельности личностные свойства субъектов образования. Чем выше факторная нагрузка по абсолютной величине, тем сильнее связь переменной с фактором: доказана эффективность от воздействия каждого (из 12 положительных и одного отрицательного) отдельно взятого фактора на развитие созидательной деятельности продуктивного субъекта образования, его взаимосвязь с созиданием:

*Первый фактор* «Зависимость созидания от самореализации и самосовершенствования» (0,604), (0,953) и (0,905), исходя из матрицы факторных нагрузок после вращения, описывает 35,32 % дисперсии. *Второй фактор* «Развитое воображение, высокий творческий потенциал» (0,808) описывает 9,42 % дисперсии. *Третий фактор* «Взаимосвязь креативности и мотива приобретения знаний созидательной деятельности» описывает 6,46 % дисперсии и включает переменные креативности: оригинальность (0,936); разработанность (0,716); гибкость (0,650); мотив приобретения знаний (0,888). *Четвертый фактор* «Самоуправление созидатель-

---

ной деятельностью» (0,928) описывает 5,62 % дисперсии. *Пятый фактор* «Доминантность» (0,920) описывает 4,41 % дисперсии. *Шестой фактор* «Направленность на общение и на дело» описывает 3,98 % дисперсии и включает переменные: направленность на общение (0,839); направленность на дело (0,888). *Седьмой фактор* «Ценностные ориентации» (0,929) описывает 3,54 % дисперсии. *Восьмой фактор* «Синергия» (0,529) описывает 3,00 % дисперсии. *Девятый фактор* «Откровенность» (0,73) описывает 2,76 % дисперсии. *Десятый фактор* «Принятие агрессии» описывает 2,50 % дисперсии и включает переменные: принятие агрессии (-0,55, при отрицательном показателе означает агрессивность и необходимость индивидуальной работы). *Одиннадцатый фактор* «Способность вести за собой, быть лидером» (0,824) описывает 2,28 % дисперсии и включает переменные: открытость (0,79), независимость (0,75). *Двенадцатый фактор* «Поддержка и добродетельность» (0,69) описывает 2,63 % дисперсии и включает переменные: самостоятельность и настойчивость (0,63) *Тринадцатый фактор* «Эмпатия и контактность» описывает 1,91 % дисперсии и включает переменные: эмпатия (0,550); контактность (0,549).

Данные измерения факторного анализа подтверждают и доказывают валидность, надежность и достоверность применяемых экспериментальных методик, образовательных программ, акметехнологий, тренингов самосовершенствования, индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования и способствуют дальнейшему анализу созидательной деятельности путем развития личностных свойств субъектов образования [3, с. 421].

*Организация и методология эмпирического исследования* проводилась на базе «БИП-Институт правоведения» г. Минска. Всего в нем приняли участие 41 студент второго и третьего курсов в возрасте 20–25 лет. Из них – 19 обучающихся в студенческой научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» (научный руководитель Н. Д. Джига), а 22 студента не обучаются в лаборатории.

**Методы исследования:**

1. Аналитические методы (теоретический анализ литературы).
2. Опросник Кэттелла (форма С).
3. Методы математической и статистической обработки данных: критерий хи-квадрат Пирсона.

В качестве диагностического материала использовалась следующая методика (*с описанием эмпирических исследований и проверкой достоверности математическими методами; таблицы, рисунки, диаграммы и т. д.*):

**Личностный тест 16 PF (тест Р. Кэттелла)** предназначен для оценки степени выраженности 16 личностных черт, предложенных Р. Кэттеллом в качестве модели структуры личности. Выявляются:

*интеллектуальный блок:* факторы: В – общий уровень интеллекта; М – уровень развития воображения; Q<sub>1</sub> – восприимчивость к новому радикализму;

*эмоционально-волевой блок:* факторы: С – эмоциональная устойчивость; О – степень тревожности; Q<sub>3</sub> – наличие внутренних напряжений; Q<sub>4</sub> – уровень развития самоконтроля; G – степень социальной нормированности и организованности;

*коммуникативный блок:* факторы: А – открытость, замкнутость.

Итак, для достижения цели исследования нами был использован следующий диагностический инструментарий: тест Кэттелла 16 F.

**Анализ результатов изучения выраженных свойств личности в студенческих группах по 16 F опроснику Кэттелла**

Использование опросника: тест 16 F, направленный на изучение свойств личности, позволил нам оценить индивидуально-психологические особенности личности.

С помощью теста личности 16 F у студентов-психологов БИПа были получены следующие результаты, представленные в табл. 1.



**Таблица 1. Распределение респондентов по тесту Кэттелла БИПа (n = 19): количество членов студенческой научно-практической лаборатории**

БИП	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
B	15	4	4	14	9	9	6	9	11	8	4	9	4	4	10	2
C	3	5	10	5	10	9	11	4	6	9	11	7	8	12	8	11
H	1	10	5	0	0	1	2	6	2	2	4	3	7	3	1	6

Проанализировав результаты преобладания степени выраженности **положительных** личностных черт, можно отметить, что у студентов БИПа наиболее выраженные такие свойства, как: открытость (А), независимость (Е), недоверчивое отношение к людям (подозрительность) (L).

Студенты в большей мере (79 %) в общении легки, открыты, естественны. Они готовы к сотрудничеству, а также внимательны к людям. Также они быстро включаются в активные группы, готовы к совместной работе, легко устанавливают межличностные контакты.

Большинство студентов (74 %) проявляют самоуверенность и независимость в мышлении. Их отличает самостоятельность и настойчивость в решении дел. Также они могут проявлять упрямство и напористость в отстаивании своего взгляда на сложившуюся ситуацию.

Однако больше половины студентов (57 %) ведут себя осторожно по отношению к людям. У них преобладает склонность к ревности, а также стремление возложить ответственность за свои ошибки на окружающих. Часто погружены в свое «Я».

**Отрицательный** показатель выраженности личностных черт показал, что у студентов менее выражены факторы: интеллект (В), консервативность (Q1), жестокость (I), расслабленность (Q4).

У половины обследуемых студентов (53 %) преобладает конкретность мышления, затруднения в решении абстрактных задач.

У третьей части студентов (36 %) возникает сомнение в отношении новых идей и принципов. Преобладает устойчивость по отношению к традициям. Убежденность в правильности того, чему его учили, и принятие всего как проверенного, несмотря на проти-

воречия. Склонность к осторожности и к компромиссам в отношении новых людей.

Почти треть студентов (32 %) самоуверенны, хотя у них имеется гибкость в суждениях; практичны, иногда им присуща некоторая жесткость и черствость по отношению к окружающим. Многие имеют чувство ответственности, полагаются на себя, но скептически относятся к субъективным и культурным аспектам жизни.

Отдельные студенты (32 %) склонны к расслабленности, уравновешенности, удовлетворенности. В некоторых ситуациях их сверхудовлетворенность может вести к лени, к достижению низких результатов.

Анализ результатов теста 16 F Кэттелла у студентов-психологов БГПУ выявил положительные факторы, такие как: подозрительность (L), независимость (E), склонность к чувству вины (O), и отрицательные факторы: интеллект (B), радикализм (Q1), эмоциональная устойчивость (C) и внутренняя напряженность (Q4). В таблице 2 представлены результаты.

Большинство студентов БГПУ (77 %) склонны быть осторожными, могут стремиться к соперничеству. Сомневающиеся, часто погружены в свое «Я», упрямые, заинтересованные во внутренней психической жизни. Иногда может проявляться автономность, самостоятельность и независимость в социальном поведении.

Большинство студентов (68 %) активны, склонны доминировать, энергичны. Многим свойственна склонность к авторитарному поведению, жажда восхищения, утверждения себя, своего «Я», самоуверенность, независимость мышления. Большинство руководствуется собственными правилами поведения.

У многих студентов (64 %) отмечается чрезмерная заботливость, склонность к самоупрекам, недооценка своих возможностей, неверие в себя. Настроение или самооценка зависит от одобрения окружающих. Многие ранимы, склонны к предчувствиям. Наблюдается тенденция к тревожности в трудных ситуациях, чувствительность к одобрению окружающих.

**Таблица 2. Распределение респондентов по тесту Кэттелла БИП (n = 22)**

БГПУ	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
В	9	2	1	15	6	5	9	12	17	5	14	15	6	6	10	6
С	10	3	14	5	13	13	8	8	3	11	6	7	6	12	10	9
Н	3	17	7	2	3	4	5	2	2	6	2	0	10	4	2	7

Выявлены отрицательные личностные черты, такие как: интеллект (В), радикализм (Q1), эмоциональная устойчивость (С) и внутренняя напряженность (Q4) у студентов, не занимающихся в студенческой лаборатории.

Конкретность мышления, затруднения в решении абстрактных задач, предпочтение конкретной, буквальной интерпретации отмечается у значительного количества студентов (77 %).

У меньшей части студентов (45 %) наблюдается устойчивость по отношению к традициям, сомнение в отношении к новым идеям и принципам, склонность к морализации и нравоучениям. Многие консервативны, уважают принципы, терпимы к традиционным трудностям.

Импульсивность, нахождение под влиянием чувств, переменчивость в настроениях, неустойчивость в интересах отмечается почти у трети студентов (32 %).

У некоторых студентов (32 %) преобладает спокойствие, излишняя удовлетворенность, склонность к расслабленности, уравновешенности, удовлетворенности.

Для выявления преобладания выраженности степени черт личности мы сравнили показатели по личностному 16 F тесту Кэттелла результатов БИПа среди студентов, занимающихся в лаборатории, и студентов, не занимающихся в студенческой научно-практической лаборатории. Результаты представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Средние значения показателей степени выраженности личностных черт, тест Кэттелла**

	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4
высокий	24	6	5	29	15	14	15	21	28	13	18	24	10	10	20	8
средний	13	8	24	10	23	22	19	12	9	20	17	14	14	24	18	20
низкий	4	27	12	2	3	5	7	8	4	8	6	3	17	7	3	13

По результатам сравниваемых выраженных и слабо выраженных личностных черт были выявлены положительные факторы, такие как: независимость (E), подозрительность (L), открытость (A), склонность к чувству вины (O); отрицательные факторы: радикализм (Q1), напряженность (Q4).

#### **Положительные черты:**

У большинства студентов (71 %) преобладают личностные свойства: уверенность, которая может проявляться в самостоятельности принятия решения, напористость или настойчивость, склонность к авторитарному и независимому поведению и к поведению, которое утверждает свое «Я».

По отношению к людям могут проявлять себя настороженно. Стремятся возложить ответственность за ошибки на окружающих. В социальном поведении проявляют автономность, самостоятельность и независимость 68 % студентов.

Большая часть студентов (59 %) в общении открыты и естественны. Эмоционально выражают свое внимание к людям, не боятся критики, щедры в личных отношениях. Предпочитают ту деятельность, где есть занятия с людьми, ситуации с социальным значением. Обнаруживают легкость в установлении непосредственных, межличностных контактов. Эти студенты легко включаются в активные группы.

У некоторой части студентов (59 %) преобладают черты: беспокойство, ранимость, неуверенность в себе. Наблюдается подверженность настроению, страх, склонность к предчувствиям, самобичеванию, чувствительность к одобрению окружающих, чувство вины и недовольство собой.

---

### **Отрицательные личностные черты:**

Конкретность мышления, затруднения в решении абстрактных задач, сниженная оперативность мышления, предпочтение конкретной, буквальной интерпретации свойственно двум третям студентов (66 %). У них преобладает мышление конкретное, образное. Склонность к догадкам, стремление к интуитивным, а не логически обоснованным решениям.

Консервативность, устойчивость по отношению к традициям, сомнение в отношении новых идей и принципов, склонность к морализации и нравоучениям, сопротивление переменам отмечается у 41 %. Склонны к осторожности и компромиссам в отношении новых людей. Имеют тенденцию препятствовать и противостоять изменениям и откладывать их, придерживаются традиций.

Треть студентов характеризуется оптимальным эмоциональным тонусом и стрессоустойчивостью. В некоторых ситуациях сверхудовлетворенность может вести к лени, к достижению низких результатов. Напротив, высокий уровень напряжения может нарушить эффективность учебы или работы.

Так, в «БИП-Институте правоведения» нами замечено, что свойства личности по тесту Кэттелла 16 F, выявленные у студентов, обучающихся в студенческой научно-практической лаборатории, распределяются неравномерно, им более свойственна открытость, сознательность, высокий уровень развития воображения, зависимость от группы, эмоциональная устойчивость, независимость, динамичность, склонность к чувству вины, старательность, добродетельность, активность, энергичность и жизнерадостность, желание быть лидером, контактность.

Студентам, не обучающимся в студенческой научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования», свойственны в большей мере смелость, жестокость, подозрительность (тест Кэттелла 16 F), конкретность мышления, расслабленность, открытость, сознательность, подозрительность, зависимость от группы, импульсивность, недостаточная способность прогнозировать, склонность к социальной пассивности, тревожность и нерешительность.

У студентов студенческой научно-практической лаборатории исследуемых групп преобладает открытость в общении, богатство и

---

яркость эмоциональных проявлений, отзывчивость, готовность к сотрудничеству. Также они могут действовать самостоятельно, смело и энергично. В отношениях с людьми настойчивы, самостоятельны, добродетельны, эмпатийны, контактны. В связи с этим мы в своей психоконсультационной и психокоррекционной работе со студентами 2-го и 3-го курсов используем на занятиях студенческой научно-практической лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» индивидуальную программу осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования.

На наш взгляд, самым важным и определяющим является личностное развитие, ради чего и существует совместная деятельность в студенческой лаборатории. Уровень развития в студенческой научно-практической лаборатории определяет специфику процессов индивидуализации. В лаборатории взаимоотношения основаны на доверии, взаимопомощи, ответственности, независимо от статуса членов, встречают поддержку и способствуют интеграции личности. В процессе занятий в лаборатории осуществляется самоутверждение личности, оценка своих достоинств в сравнении с достоинствами остальных членов с целью раскрыть свои потенциальные возможности, проявить себя, определить свою роль в лаборатории, самореализовать свой природный потенциал.

Совместная деятельность в студенческой научно-практической лаборатории представляет собой внутреннюю и внешнюю активность личности, направленную на получение результатов, значимых для всех её участников. Деятельность сама по себе включает следующие структурные компоненты: цель, задачи, мотивы, условия, действия, саморегуляцию и результат.

На созидание как становление личности, индивидуальности, субъекта деятельности и их продуктивность, эффективность и результативность оказывает влияние вся система учебно-воспитательных воздействий со стороны преподавателей, общественных организаций, учреждений образования и их руководства, деканата, кураторов учебных групп, общежития, межличностное взаимодействие в студенческих научно-практических лабораториях и малых группах, способы общения [4; 6]. Созидание своей личности, индивидуальности и продуктивного субъекта образования как становление преобразовательной деятельности разных уровней продуктив-

ности по модифицированию нового можно сознательно строить средствами индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования [3, с. 38]. Созидатель продолжает этот путь средствами личностно-профессионального совершенствования значимых для себя свойств личности (качеств), индивидуальности и субъекта деятельности. Индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования составляются как мотивирование студентов к развитию себя как личности, индивидуальности, субъекта деятельности на начало учебного года. Однако у одних – это духовный рост через идентификацию с идеалом, у других – выбор для подражания антигероя и связанные с этим последствия развития личности, у третьих – это развитие личностных свойств (качеств), исходя из наших структурных компонентов созидания, подтвержденных корреляционным анализом [3, с. 421].

Лишь осознанно можно реально через постоянные рефлексии понять свою сущность, овладеть защитными механизмами, которые не только позволят внешне защищать себя от стороннего вторжения, но и укрепят внутренне, пройдя путь от «Я-реального» к «Я-идеальному» через изучение себя средствами акме-технологии самопознания и акме-технологии влияния акме-ядра преподавателя на созидание духовного продукта в себе самом и личностных свойств субъектов образования, разработанных нами совместно с Н. В. Кузьминой [5, с. 38–39].

Центральное в системе отношений – это отношение личности к самой себе, основанное на представлениях личности о самой себе («Я-образ»). В «Я-образе», как и во всей системе отношений, можно выделить три функции: аффективную, поведенческую и когнитивную [7, с. 71].

Особое значение мы придаем *когнитивной* функции, обеспечивающей взаимосвязь между всеми компонентами и образующей, развивающей и формирующей личностные свойства как компонент взаимосвязи с созиданием.

*Таким образом, критериями развитости субъекта образования являются:*

*– критерии объективные и субъективные.*

*Объективные* (их показатели: профессиональная продуктивность, качество полученного образования и воспитания, социально-экономические условия жизни): мотивационные (осознание социальной значимости, ориентация на принятие профессиональных решений, ценностное отношение к созидательной деятельности как способу творческой самореализации); технологические (оценка готовности к созидательной деятельности через владение технологиями и алгоритмами решения нестандартных профессиональных и жизненных ситуаций и др.); аналитико-прогностические (готовность к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию, рефлексии, аутопсихологической компетентности, способность к целеполаганию).

*Субъективные* (их показатели: талант и способности, профессиональная идентичность, степень социальной зрелости, активность, представления о реальном, оптимальном и идеальном образе; ответственность, компетентность, мастерство и умелость) раскрываются через сформированный образ «Я-профессионал», «Я-образ-результат», «Я-социальное», позитивное самоотношение при ведущей позиции саморуководства и самооценности, адекватную профессиональную самооценку [3, с. 333–334].

Выделены два интегральных критерия: *внутренний* – сформированность структурных и функциональных конструктов; *внешний* – эффективность саморазвития как фактора достижения акме- и самоосуществления субъектов образования в созидательной деятельности. Внешний критерий представлен как система специальных критериев: ценностная ориентация на самоосуществление; оптимальность самореализации и целостность многогранного существования субъекта образования через адекватную самооценку личностного потенциала и уровне притязаний; креативность в процессе саморазвития, творчество в созидательной деятельности; рефлексивная саморегуляция средствами индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта и постоянное решение нестандартных ситуаций как основного компонента созидания.

Наши исследования и экспертная оценка лучшими преподавателями психологии города Минска определили организаторские свойства психологов, будущих преподавателей психологии по принятию управленческих решений, способствующих развитию созидатель-



ной деятельности субъектов образования, что положительно повлияло на предвидение конечных результатов созидательной и самосозидательной деятельности. На основании данного перечня произведен механизм реализации развития данных свойств личности в студенческой научно-исследовательской лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» частного учреждения образования «БИП-Институт правоведения» (руководитель Н. Д. Джига) на протяжении 2016–2017 учебного года (рис. 2).

Организаторские свойства психолога, будущего преподавателя по принятию управленческих решений в созидательной деятельности	Количество экспертов, принявших участие: 17	Ранжирование по степени значимости
1. Способность формировать и анализировать проблемные ситуации	44 %	1
2. Способность определять необходимую информацию относительно разрешаемой проблемы	40 %	2
3. Четко формировать цель как ожидаемый результат процесса разрешения проблемной ситуации	39 %	3
4. Умение разрабатывать возможные варианты принятия решений	38 %	4
5. Умение определять критерии, позволяющие произвести сравнительную оценку варианта принимаемых решений	37,5 %	5
6. Способность осуществлять выбор оптимального решения	37 %	6
7. Умение осуществлять организацию и координацию обучения как процесса управления, соуправления и самоуправления	36 %	7
8. Умение определять необходимое время по реализации принимаемых решений	35 %	8
9. Умелая организация контрольных функций по реализации принятых решений	30 %	9

*Рисунок 2.* Организаторские свойства субъекта образования по принятию управленческих решений в созидательной деятельности

Уровень продуктивности зависит в первую очередь от выявленного нами *субъективного* фактора: направленности личности (цели, ценностные ориентации, мотивация достижения); *объективного* фактора: свойства личности, соответствующие значимым профессиональным требованиям; способностей; интеллектуальных функций, а также от профпригодности и *субъективно-объективного фактора*: акме-созидательного обучения в системе управления – соуправления – самоуправления созидательной деятельностью субъектов образования.

Нами выделены вышеназванные объективные, субъективные, субъективно-объективные факторы, интегральные критерии и система конкретных критериев оценки. Показателем *интегральных критериев* является профессиональная продуктивность, отражающая степень соответствия уровня развития личности социально-профессиональным требованиям, качество полученного воспитания и образования, социально-экономические условия жизни и созидательной деятельности, важной для нас, а также показатели субъективных критериев: талант и способности студента, профессиональная идентичность, степень социальной зрелости, активность субъектов в процессе освоения этапов профессионального становления, представления о реальном, оптимальном и идеальном образе студента вуза, его ответственность, компетентность, мастерство или умелость в решении предстоящих задач.

Продуктом творчества и созидания являются решение текущих задач профессионального обучения, психолого-педагогическая практика, изобретения, анализ и решение акмеологических, психолого-педагогических и нестандартных (проблемных) социально значимых ситуаций, роль преподавателя в которых незаменима. Кроме названных факторов, продуктивность обеспечивает система *конкретных критериев* оценки, которая включает когнитивный, мотивационно-целевой, операционный, эмоциональный критерии. Показатели каждого конкретного критерия отражают и позволяют оценивать сформированность профессионально значимых личностных свойств, обеспечивающих достижение вершин профессионализма, и общий уровень продуктивной компетентности с ее важными для осуществления составляющими (профессиональная, психолого-акмеологическая компетентность, аутопсихологическая

---

саморегуляция, самоконтроль, соуправление, самоуправление, ответственность, активность, самостоятельность как проявление общей интернальности, потребность в самоактуализации и самореализации, в анализе своего жизненного пути, в определении вектора и стратегии успешного профессионального становления на всех его этапах, в развитии интегративно-рефлексивных, гностических и духовных способностей) для созидательной деятельности субъектов образования [3, с. 336–340].

Важнейшее условие созидания продуктивного субъекта образования – *развитие личности, ее духовности, нравственности, ценностей*. Наиболее важными относительно наших исследований стали [1; 2; 3]:

- развитие личностных организаторских свойств субъекта образования по принятию управленческих решений в созидательной деятельности;

- системность и развитость гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных, организаторских и духовных компетенций;

- решение нестандартных (проблемных) психолого-акмеологических профессиональных и социально значимых жизненных ситуаций;

- принципы акмеологии и психологии;

- коррекционная работа средствами развития личностных свойств;

- составление и постоянное выполнение индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования, которые аргументируются мотивированием студентов к самосовершенствованию (самоорганизации, самовоспитанию, самоуправлению, рефлексивной саморегуляции), самоконтролем и формированием восприятия учебной созидательной деятельности не как внешней по отношению к ним, а как результат собственной творческой деятельности;

Выпадение любого структурного элемента разрушает систему и снижает ее продуктивность. Продуктивность обоснована и доказана корреляционными, факторным и кластерным анализами.

*Важнейшие условия созидания членов студенческой лаборатории:*

- 
- желание и готовность заниматься самоизменением;
  - стимулирование субъектов образования к созиданию и самосозиданию: постановка ближайшей и отдаленной целей и стремление к их достижению;
  - выработка механизма внутреннего самоконтроля; выработка положительных мотивов: мотивов достижения и широкого социального значения, связанных с познанием, обуславливающих стремление и готовность к саморазвитию;
  - установка преподавателя на осуществление созидания и самосозидания продуктивного субъекта образования по созиданию духовного продукта в себе и в свойствах студентов;
  - необходимость преподавателю любой специальности быть высокопродуктивной, развитой личностью и индивидуальностью со сформированной акме-созидательной направленностью;
  - достижение готовности к управлению – соуправлению – самоуправлению созидательной деятельностью.

В наших исследованиях такая готовность подразделяется на три уровня: низкую (управление), среднюю (соуправление), высокую (самоуправление). На первом уровне нет работы над собой, ибо ее отдельные акты носят спонтанный характер; на втором – работа над собой носит планомерный, но нерегулярный характер; на третьем – систематический, последовательный характер становится первичной задачей субъекта образования [3, с. 333–334].

## **Выводы**

1. Исходя из теоретико-методологического обоснования, созидание характеризуется нами как процесс становления продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности, а отличием категории «созидание» является ее авторская преобразовательная деятельностная направленность, сопряженная с актуализацией самореализации природных и творческих потенциалов, самоосознанная субъектом образования, обеспечиваемая средствами самообразования, личностно-профессионального самосовершенствования (самоорганизации, самовоспитания, рефлексивной саморегуляции, самоуправления) и развития личностных свойств в процессе образовательной

созидательной деятельности, направленной *на достижение результата, эффективности и продуктивности.*

2. Суть созидательной деятельности в студенческой научно-практической лаборатории заключается в созидании социально значимых продуктов, свойств (качеств) и духовной культуры у субъектов образования, на уровне индивида, личности, индивидуальности в инновационно-деятельностном преломлении, чтобы увидеть, услышать, предвидеть будущее самосозидание средствами развития личностных свойств (качеств) субъектов образования, соответствующих профессиональным требованиям психолога, исходя из приведенных выше исследований.

3. Созидание как процесс становления личности, индивидуальности и субъекта деятельности способствует продуктивной актуализации природных потенциалов в создаваемых деятельностных продуктах, эффективности, результативности и продуктивности субъектов образования и доказывает взаимосвязь компонентов созидания с развитием личностных свойств субъекта образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека / Психология личности : хрестоматия // Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1999. – Т. 2. – С. 31; 85–94.
2. Асмолов, А. Г. Индивидуальные свойства человека и их роль в развитии личности / Психология личности : учеб. // А. Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1990. – С. 193–205; С. 214–234; С. 245–256.
3. Джига, Н. Д. Акме-психология продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – 431 с.
4. Деркач, А. А. Субъективные феномены: акмеологический подход : монография / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2010. – 240 с.
5. Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Акме-технология оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на их активность и созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивших им успешное профессиональное развитие будущей созидательной деятельности / Н. В. Кузьмина, Н. Д. Джига, Е. Н. Жарина // Преподаватель XXI века. – М., 2011. – № 3. – С. 38–39.

- 
6. Бочавер, А. А. Личностные особенности студентов-психологов / А. А. Бочавер // Психология и жизнь : сб. науч. тр. – М. : МОСУ, РПО, 2000. – Вып. 1. – С. 71–91.

Материал поступил в редколлегию 18.07.17.

N. D. JUHA,

Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,  
Doctor of Psychology

Private Education Institution «BIP-Institute of Law», Minsk, Belarus

**CREATION OF EFFICIENT PARTICIPANT OF EDUCATION  
BY MEANS OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL QUALITIES**

**Summary**

Our main long-term studies, proven by the factor analysis showed that the creation of an efficient participant of education depends on self-realization, self-development of an individual, his or her imagination, creativity, ability to solve non-standard problems. It also depends on the correlation of creativity and the motive to acquire knowledge, management - co-management which is self-management, focused on communication and work, values, and synergy. It is proved that the most important qualities of an individual are the ability to lead, to support, to empathize, to be sociable and intelligent.

УДК 159.922

**Н. Д. ДЖИГА,**

доктор психологических наук,  
профессор кафедры психологии и педагогики

Частное учреждение образования «БИП-Институт правоведения»  
г. Минск, Беларусь

**Л. П. БУБЕН,**

аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии,  
преподаватель Гуманитарного колледжа

Учреждение образования «Гродненский государственный университет  
им. Я. Купалы», г. Гродно, Беларусь

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА**

Представления молодежи о профессиях в большей степени не соответствуют реальности. Профессиональное самоопределение у выпускников школ нередко зависит от внешних ценностей, неадекватной оценки возможностей и способностей. Учащиеся, выходя из сельских школ, отдают приоритет тем профессиям, которые считаются «модными» и «престижными». Мы делаем прогноз, что только полноценная профессиональная ориентация способствует личностно-профессиональному самоопределению с учетом факторов, детерминирующих выбор профессии. Она будет помогать преодолению несоответствия структуры подготовки кадров, потребностей в них сельскохозяйственного производства и разрешению противоречий между рынком труда и подготовленными кадрами.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, становление, сельская молодежь, профессия, профессиональные намерения, мотивация учебной и трудовой деятельности, модель личностно-профессионального самоопределения

Современная молодежь живет в обществе, которое быстро развивается и разносторонне воздействует на ее жизнь. Социализация сельской молодежи в Беларуси в конце XX – начале XXI вв. происходит под воздействием разнонаправленных факторов: перемен в политике страны; изменений ценностей; новой социальной дифференциации общества. Сейчас отсутствует согласованная система воздействия на социально-профессиональное самоопределение молодежи. Образовательные структуры не стремятся формировать профессиональное самоопределение. В итоге молодёжь вынуждена приспосабливаться к сложным условиям вхождения в обще-

---

ство, самостоятельно самоопределяться, оценивать свои профессиональные устремления и способности без существенной поддержки в системе образования.

Переход к социальным рыночным отношениям привел к исчезновению системы воздействия на социализацию молодого поколения в направлении поддержки социально-профессионального самоопределения. Этот процесс не опирается на информацию о реальной и перспективной потребности в кадрах, но является фактическим откликом на социальный заказ. В этом есть свои плюсы: смягчен существующий годами конфликт между ожиданиями молодежи и структурой системы образования. Однако отрицательные последствия данного процесса очевидны. Сегодня на селе существуют проблемы, связанные с трудоустройством выпускников учреждений профессионально-технического образования, то есть возникает несоответствие структуры подготовки кадров, потребностей в них сельскохозяйственного производства между потребностями рынка труда и подготовленными кадрами.

Отечественные и зарубежные исследователи рассматривают понятие профессионального самоопределения по-разному. Р. С. Немов профессиональное самоопределение обозначает как сознательный выбор человеком профессии для себя [1, с. 200]. Сходной точки зрения придерживается И. М. Кондаков, он говорит о профессиональном выборе как отдельном этапе профессионального развития, проходимого индивидом после окончания общеобразовательного обучения и перед собственно профессиональным обучением [2, с. 282]. Иной точки зрения придерживается В. Б. Шапарь. Он полагает, что профессиональное самоопределение – это процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности [3, с. 395]. Оба подхода объединяет определение, данное В. Н. Дружининым, который под профессиональным самоопределением понимает выбор профессии на основании анализа, оценки внутренних ресурсов субъектом выбора и соотношения их с требованиями профессии и последующее его формирование как профессионала и субъекта труда [4, с. 421]. В педагогической энциклопедии профессиональное самоопределение рассматривается как процесс формирования личностью своего отношения к



---

профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Оно является частью жизненного самоопределения, то есть вхождения в ту или иную социальную и профессиональную группу, выбора образа жизни, профессии [4, с. 224].

Мы придерживаемся точки зрения Н. С. Пряжникова, который рассматривает сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения [5, с. 10]. При этом сразу обнаруживается парадокс самоопределения: найденный смысл тут же обесценивает жизнь. Поэтому важен именно процесс поиска смысла, где отдельные смыслы – это лишь промежуточные этапы процесса. При более творческом подходе к своей жизни сам смысл создается человеком заново. Именно в этом случае человек превращается в подлинного субъекта самоопределения, субъекта образования.

Мы считаем, что на ранних этапах развития субъекта образования и субъекта деятельности многое определяется тем, насколько преподаватели, воспитатели и родители сумеют сформировать у субъекта образования позитивное отношение к честному и творческому труду, успешной учебе, учебно-профессиональным контактам и общению.

Профессиональное самоопределение – не только определение в профессиональной сфере, но и определение во всей жизни. Человек часто рассматривает не только выбранную профессию, но и то, как эта профессия способствует преобразованию его жизни. Профессиональная деятельность является важным звеном в жизни основной части сельского населения и влияет на его внутреннее состояние. Правильное профессиональное самоопределение в будущем повышает самооценку человека, вызывает эмоциональное удовлетворение, способствует социальной защите его духовных и материальных потребностей. Соответственно, правильный выбор профессии способствует формированию стабильности в жизни человека. Следовательно, очень важно сделать правильный выбор профессии.

Профессиональное самоопределение может совпадать с выбором профессии, если выпускник школы выбирает профессию, которая схожа с его интересами, способностями, устремлениями. Оно может быть представлено длительным процессом, который формирует отношение выпускника к своей будущей профессии и к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Процесс профессионального самоопределения – это действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентаций; действия по определению степени соответствия своих особенностей требованиям выбранной профессии; действия по развитию у себя способностей и возможностей во время обучения профессии. Таким образом, содержанием активного самоопределения выступают процессы самопознания, самооценивания и саморазвития, когда в деятельности субъекта образования преобладает достижение поставленных целей, а условия социальной и профессиональной ситуации изменяются в соответствии с поставленными целями.

Выбор профессии – это во многом выбор между стратегией адаптации человека через подчинение среде, с одной стороны, и стратегией высвобождения внутренних ресурсов развития личности, включающих способность решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять среде, – с другой [5, с. 37]. Поэтому профессиональное развитие на разных этапах жизнедеятельности человека является то результатом, то средством развития личности.

Н. С. Пряжников выделяет следующие типы профессионального самоопределения: 1) самоопределение в конкретных трудовых функциях, операциях, когда человек существенно ограничен рамками своей деятельности, но здесь возможны настоящее мастерство и нахождение определенных смыслов труда; 2) самоопределение в рамках определенного трудового процесса, где возможности самореализации несколько расширяются. Однако рамки деятельности еще недостаточны для более полноценного самопроявления и саморазвития; 3) самоопределение в рамках специальности, которая позволяет человеку выбирать не только конкретные места работы, но и различные организации при сохранении своей основной специальности; 4) самоопределение в профессии позво-

---

ляет человеку маневрировать в рамках смежных специальностей [6, с. 83].

Личностно-профессиональное развитие определяет сущность субъекта деятельности и его роль во взаимосвязях всех сторон профессиональной деятельности.

Исходя из наших исследований, мы считаем, что модель личностно-профессионального самоопределения субъектов образования должна быть связана с созиданием. Созидание характеризуется нами как процесс становления продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству модифицированных социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующих продуктивной актуализации природных потенциалов в создаваемых деятельностных продуктах. Это взаимодействие субъект-субъектных отношений, отражающее полученный прогнозируемый результат; одна из естественных форм реализации субъектом образования потребности в поиске самоутверждения и признания другими; направленность на достижение социально значимых целей и характеризуется субъективной новизной [7, с. 8].

Профессиональное становление – это целостный процесс обретения профессиональной и социальной зрелости, а не кратковременный акт, охватывающий лишь период обучения и воспитания в стенах одного из типов профессиональных учебных заведений. Это длительный, динамичный, многоуровневый процесс, состоящий из одной системы, включающей четыре подсистемы, а третья подсистема включает 4 основные стадии становления. Рассмотрим этот процесс на примере профессионального становления субъекта в стенах гуманитарного колледжа Гродненского государственного университета (рис. 1).

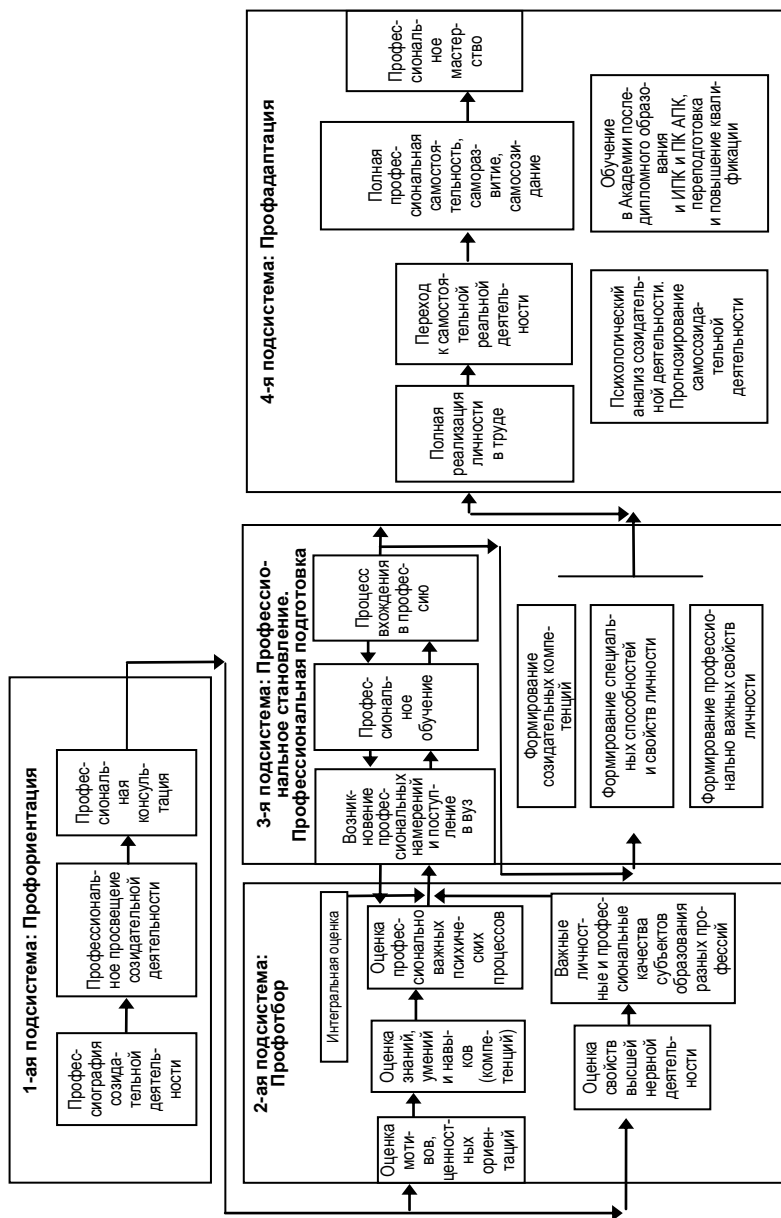


Рисунок 1. Модель личностно-профессионального самоопределения субъектов образования

---

Модель личностно-профессионального самоопределения субъектов образования состоит из одной системы, включающей четыре подсистемы. В системе *первой подсистемы «Профорентация»* мы предлагаем три функционально связанные между собой подсистемы: профессиографию, профессиональное просвещение и профессиональную консультацию. Профессиография включает профессиональную адаптацию и овладение профессиональным мастерством. Разработка профессиограмм каждой конкретной специальности осуществляется на основе данных психологического анализа деятельности лучших педагогов-личностей, мастеров педагогического дела.

Профессиональная консультация, являющаяся конечной подсистемой профорientации, функционально связана со второй подсистемой – профотбором.

**Вторая подсистема – Профессиональный отбор.** Во-первых, совместно со школами, управлениями образования необходимо проводить не только отбор претендентов по оценкам, но и психологический отбор способных к профессиональной деятельности по профилю школьников. Во-вторых, прием производить не только по знаниям специальных предметов, но и посредством специально разработанных тестов, определяющих мотивацию и ценностные ориентации, профессионально-важные психические процессы, качества личности, соответствующие профессиональным требованиям, специальные способности, свойства высшей нервной деятельности, проявляющиеся в свойствах темперамента, эмоционально-волевою сферу и некоторые познавательные психические процессы, которые тяжело поддаются компенсаторной способности. Перейти от количества к качеству.

**Третья подсистема – Профессиональное становление.**

Первый уровень – это появление профессиональных намерений и поступление в профессиональное учебное заведение. Критерий этого этапа – социально и психологически обоснованный выбор профессии.

Второй уровень – профессиональное обучение. Цель этого уровня – успешное усвоение профессиональных знаний, навыков и умений. Психологический критерий этого этапа – профессиональное самоопределение.

Третий уровень – процесс вхождения в профессию и определение своего места в системе производственного коллектива. Критерием этого уровня являются достаточно высокие производственные показатели деятельности, определенный уровень личностных свойств, соответствующих требованиям профессии, и психологический комфорт.

Наконец, четвертый уровень – это полная реализация личности в самостоятельном профессиональном труде, уровень которой характеризует не только высокую степень овладения операционной сферой профессиональной деятельности, но и творчество ее выполнения, сформированность индивидуальной самореализации, т. е. определенную систему личностных качеств и отношений, а также постоянное стремление к самосовершенствованию.

На уровне профессиональной подготовки должен происходить переход от учебно-познавательной к учебно-профессиональной, а затем – к реальной профессиональной деятельности. На этом этапе предполагается формирование профессионально-важных личностных свойств, соответствующих профессиональным требованиям. Основное противоречие – между мотивационной установкой на научно-познавательную деятельность и недостаточным уровнем развития свойств личности, обуславливающих успешность обучения.

**Четвертая подсистема – Профадаптация.** Она зависит от того, как совместно семья, школа, управление образования, вузы, администрация, руководители работают в трех подсистемах и смогут ознакомить субъекта образования с рабочим местом, развить его самостоятельность, самоуправление, профмастерство созидательной и самосозидательной деятельности и любовь к делу.

1-й уровень – ознакомление, т. е. оценочное суждение о работе учреждений образования, о степени усвоения студентами компетентностей средствами образовательных программ и акметехнологий;

2-й уровень – переход к самосозидательной деятельности, развитие акмеологического обучения в системе управления – самоуправления – самоуправления;

---

3-й уровень – полная профессиональная самостоятельная созидательная деятельность. Бывшему специалисту, слушателю необходимо самореализовать природные потенциалы в создаваемых продуктах для достижения продуктивности созидательной деятельности;

4-й уровень – профессиональное мастерство. Это высокий уровень созидательной деятельности в ходе выполнения специалистом своих обязанностей.

5-й уровень – обучение в Академии последипломного образования является последним в нашей четвертой подсистеме. Оно предполагает обучение каждые 3–5 лет.

Завершая профессиональное образование, субъект готов к осуществлению деятельности, но встает вопрос о том, насколько выпускник способен к осуществлению этой деятельности.

Профессиональная готовность учащегося колледжа, исходя из данной модели, включает в себя мотивационный компонент, который выражается в системе устойчивых установок и мотивов. Она может характеризовать возможности учащегося колледжа решать в условиях обучения задачи, близкие к реальным условиям профессиональной деятельности, а после окончания учебного заведения успешно включаться в работу по специальности [8, с. 5–7].

Эмпирическое исследование, проведенное на базе Гуманитарного колледжа УО ГрГУ им. Янки Купалы, в котором приняли участие восемнадцать учащихся специальности «Дизайн (графический)», показало следующее: возраст учащихся: 17–18 лет, эти учащиеся – выходцы из сельских школ. В исследовании была использована методика определения основных мотивов выбора профессии (Е. М. Павлютенков) [10, с. 5–7]. Анализ полученных результатов позволил установить роль тех или иных мотивов при выборе профессии конкретным испытуемым. Мы изучили особенности определения основных мотивов выбора профессии. Таким образом, видно, что доминируют творческие мотивы (14,9 %). Это говорит о том, что учащиеся стремятся быть оригинальными в работе, желают получать возможности для творчества. А также незначительно отличается группа моральных мотивов (14,1 %). Учащиеся стремятся к совершенствованию своего морального об-

лика, духовного мира, развития нравственных качеств. Эстетические и познавательные мотивы имеют высокие баллы (13,7), что свидетельствует о том, что учащиеся специальности «Дизайн (графический)» нацелены на получение знаний, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности, они идентифицируют себя с профессией, а также стремятся к эстетике труда, его красоте и гармонии, получению ощущения радости от деятельности. Среднее значение набрала группа социальных (10,4 %) и утилитарных (10,2 %) мотивов, а также мотивов, связанных с содержанием труда (9,6 %), и группа «престижные мотивы» (8,4 %). Наименьшие показатели у материальной группы мотивов (4,6 %), которая характеризуется стремлением получать определённые блага.

Таким образом,

1. Модель личностно-профессионального самоопределения субъектов образования состоит из одной системы, включающей четыре подсистемы: профориентацию, профотбор, профессиональное становление и профадаптацию.

2. Профессиональная готовность учащегося колледжа, исходя из данной модели, включает в себя мотивационный компонент, который выражается в системе устойчивых установок и мотивов.

3. Полученные результаты говорят о том, что творческие и познавательные мотивы являлись основными в выборе профессии испытуемыми. Учащиеся стремятся к саморазвитию, личностно-профессиональному самосовершенствованию. Происходит выработка такого идеала, с которым соотносятся свои цели, поступки, действия.

4. Профессиональные и познавательные мотивы имеют высокие баллы, что свидетельствует о том, что учащиеся колледжа отделения «Дизайн (графический)» нацелены на получение знаний, которые необходимы для осуществления профессиональной деятельности, они идентифицируют себя с профессией.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Немов, Р. С. Психология. Словарь-справочник. Ч. 2. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС-Пресс, 2003. – 352 с.
2. Кондаков, И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
3. Шапарь, В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М. : АСП, 2004. – 734 с.
4. Дружинин, В. Н. Психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2002. – 672 с.
5. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личного самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : МПСИ, 2002. – 400 с.
6. Пряжников, Н. С. Психологический смысл труда / Н. С. Пряжников. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 352 с.
7. Джига, Н. Д. Акме-психология продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. – 431 с.
8. Плешакова, О. В. Компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности // Вестник Башкирского университета. Раздел Педагогика и Психология. – 2007. – Т. 12, № 3. – С. 200–203.
9. Пищулин, В. Г. Особенности формирования готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза, расположенного в провинции / В. Г. Пищулин, Е. Г. Неделько // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования. Выпуск 18, 2005. – №3. – С. 133–136.
10. Врублевская, М. М. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации / М. М. Врублевская, О. В. Зыкова. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 80 с.

Материал поступил в редколлегию 24.05.17.

N. D. JUHA,  
Professor of the Department of Psychology and Pedagogy,  
Doctor of Psychology  
Private Education Institution «BIP-Institute of Law», Minsk, Belarus

L. P. BUBEN,  
Postgraduate Student of the Development and Education  
Psychology Department  
State Education Institution «Grodno State University  
named after Ja. Kupala», Grodno, Belarus

## MODERLING OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A SOCIAL PROBLEM

### Summary

Rural youth concepts about professions and labor market do not mostly correspond to reality; professional self-determination of school-leaver often depends on external values, and inadequate evaluation of their opportunities and abilities. Pupils from rural schools give priority to professions that are considered «trendy» and «prestige». We make the forecast that only a full-fledged professional orientation on personal and professional self-determination taking into account the factors that determine the professional choice of education participants and personal and professional development will help to overcome the discrepancy in the training of personnel structure, as well as the demand for the professional staff in the agricultural sector, and differences between the labor market and trained personnel.

УДК 37.01

**И. А. ДЗЮБА,**

проректор по учебной работе,  
кандидат физико-математических наук, доцент

Государственное учреждение образования  
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

## **КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ДОСТУПНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ**

В статье определены критерии оценки доступности дополнительного педагогического образования в Республике Беларусь на государственном (общесистемном) уровне.

**Ключевые слова:** система дополнительного педагогического образования, оценка качества.

Электронный словарь «Профессиональное образование» [1] определяет понятие «доступность образования» как основной принцип образовательной политики в демократическом обществе, предусматривающий предоставление населению широкого спектра возможностей получить надлежащее образование до начала трудовой деятельности и продолжать его во взрослом возрасте. Эффективным средством реализации этого принципа служит предоставление оплачиваемых отпусков, государственные и иные субсидии на развитие образования, а также частичное покрытие платы за обучение за счет предприятий, из регионального и местного бюджета.

В качестве универсальных критериев, определяющих доступность образования, принято выделять территориальную, физическую, финансово-экономическую, информационную доступность.

Под территориальной (географической) доступностью при этом, как правило, понимают приближенность соответствующих образовательных учреждений и организаций к месту жительства потенциальных обучаемых, транспортную (шаговую) доступность мест реализации образовательных программ.

Физическая доступность означает отсутствие очередности лиц, желающих получить образовательные услуги, достаточность количества и возможность выбора организаций для обеспечения по-

требности в образовании, повышение уровня удовлетворенности качеством предоставления образовательных услуг.

Финансово-экономическая доступность означает возможность получения услуг «бесплатно» или исходя из уровня доходов, наличия социальных пособий и льгот, достаточность финансовых и материально-технических ресурсов у организаций для обеспечения государственных гарантий.

Информационная доступность включает обеспечение полноты, актуальности и достоверности информации о порядке предоставления услуг организациями образования.

В качестве необходимых условий, обеспечивающих доступность, в частности, дополнительного педагогического образования, следует рассматривать достаточность законодательного регулирования (обеспечение выполнения требований к качеству образовательных услуг, установление требований к размещению организаций, исходя из потребностей потенциальных слушателей) и кадровую обеспеченность учреждений и организаций, реализующих соответствующие образовательные программы (наличие необходимого количества работников, достаточный уровень их квалификации, создание механизмов стимулирования работников).

Для оценки доступности дополнительного педагогического образования в Республике Беларусь можно использовать такие механизмы, как анализ существующих нормативных правовых актов, изучение существующих национальных докладов, данных государственных программ, данных общегосударственной статистической отчетности, сбор статистической информации по системе дополнительного педагогического образования, интерпретацию имеющихся данных, вынесение на рассмотрение «вычисляемых» показателей и признаков, анкетирование и опросы в среде руководящих работников и специалистов учреждений дошкольного, общего среднего, специального образования, дополнительного образования детей и молодежи, а также персонала учреждений дополнительного образования взрослых и др.

Анализ состояния системы дополнительного педагогического образования Республики Беларусь позволяет констатировать следующее.

---

Протяженность территории Республики Беларусь с севера на юг составляет 560 км, с запада на восток – 650 км. В Республике Беларусь шесть областей (Брестская, Витебская, Гомельская, Гродненская, Минская, Могилевская), которые делятся на 118 районов. Численность населения Республики Беларусь на начало 2017 года составила 9 млн. 504,7 тыс. человек, 77,9 % его сосредоточено в городах. В столице Беларуси, городе Минске, проживают 1 млн. 974,8 тыс. человек – пятая часть населения страны.

Главными видами транспортного сообщения в стране являются железные дороги и автомобильный транспорт. В республике практически не существует проблемы транспортного сообщения, особенно когда речь идет о транспортной связи населенного пункта с районным или областным центром.

В Едином квалификационном справочнике должностей служащих насчитывается около 40 должностей педагогических работников [2]. Повышение квалификации по некоторым из них при этом должно иметь предметную специфику (например, учитель математики, мастер производственного обучения и т. п.).

Сеть государственных учреждений дополнительного педагогического образования в Республике Беларусь сегодня представлена тремя учреждениями республиканского подчинения (Академия последиplomного образования, Республиканский институт высшей школы, Республиканский институт профессионального образования); шестью областными и Минским городским институтами развития образования, примерно десятком институтов повышения квалификации в составе учреждений высшего образования (Институт повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета, Институт повышения квалификации Минского государственного лингвистического университета, Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов физической культуры, спорта и туризма БГУФК и др.). Все эти учреждения обладают собственной учебной базой, могут предоставлять слушателям общежитие (или даже услуги медицинского профилактория), а также по заявкам местных органов управления образованием и/или отдельных учреждений образования реализуют свои образовательные программы на региональных площадках.

Согласно Положению о гарантиях, работникам, направляемым нанимателем на профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации и стажировку [3] за счет средств нанимателей, работникам, направленным на обучение в другой населенный пункт, оплачивается проезд к месту обучения и обратно, предоставляется общежитие учреждения образования. При наличии у работников, направленных на обучение в другой населенный пункт, возможности ежедневно возвращаться к месту жительства выплата суточных по согласованию с работником осуществляется нанимателем по нормам командировочных расходов, установленным для однодневных командировок, осуществляемых в пределах Республики Беларусь. Оплата жилого помещения в общежитии, коммунальных услуг осуществляется нанимателем, направляющим работника на обучение, в размере фактических затрат при наличии подтверждающих документов в оригинале.

В современных условиях в качестве критериев географической доступности дополнительного педагогического образования на общегосударственном уровне в Республике Беларусь можно рассматривать:

**(1г)** среднестатистическое удобство транспортного сообщения для потенциальных слушателей учреждений дополнительного педагогического образования, учитывающее вид транспорта, количество пересадок, удобство прибытия по времени и т. д. (в баллах);

**(2г)** расстояние от места жительства (работы) педагога до учреждения дополнительного образования (в км), в котором он может повысить свою квалификацию в соответствии с должностной категорией;

**(3г)** среднестатистическое время, которое необходимо на однократный проезд от места жительства (работы) педагога до ближайшего подходящего учреждения дополнительного образования (в часах);

**(4г)** среднее время, которое затрачивается на проезд педагогом за весь срок повышения квалификации (в часах) и др.

Очевидно, что значимость этих критериев существенно различается. Показатели критериев (2)–(3) в основном определяются инфраструктурой транспортного сообщения в Республике Беларусь в модели населенный пункт / областной центр / столица.

Наиболее значимыми с точки зрения создания национальной системы оценки качества дополнительного педагогического образования в нашей стране следует считать (1) и (4). При этом можно предположить, что в условиях Республики Беларусь, несмотря на некоторую разницу в конкретных показателях по ним, будет наблюдаться достаточно высокая степень географической доступности дополнительного педагогического образования. Повышению уровня географической доступности дополнительного педагогического образования будет способствовать массовое внедрение в повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров дистанционной формы получения образования.

В Республике Беларусь целенаправленно выделяются государственные средства и проводится системная работа по созданию безбарьерной физической среды, в том числе и в учреждениях дополнительного педагогического образования. Кроме того, следует признать, что процент людей с ограниченными физическими возможностями среди руководящих работников и специалистов образования очень мал.

Приказ № 850 Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2009 г. определяет перечень учреждений дополнительного образования взрослых, обеспечивающих на бюджетной основе повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров в зависимости от вида должности и должностной категории, а начальникам управлений образования облисполкомов, председателю комитета по образованию Минского горисполкома, руководителям высших учебных заведений, учреждений, обеспечивающих получение среднего специального, профессионально-технического, дошкольного, специального образования, общеобразовательных учреждений, учреждений внешкольного воспитания и обучения предписано обеспечить повышение квалификации в них работников подчиненных им учреждений.

Формально данный приказ обеспечивает педагогическим работникам возможность выбора учреждения дополнительного образования взрослых для повышения квалификации. Например, учитель-предметник, имеющий высшую категорию, или заместитель директора, курирующий работу начальных классов, могут осваивать образовательную программу повышения квалификации как в

региональном институте развития образования, так и в ИПК при БГПУ им. Максима Танка или в ГУО «Академия последипломного образования». Однако в действительности выбор потенциального слушателя определяется уровнем его личной заинтересованности и условиями финансирования соответствующих образовательных программ и учреждений (как правило, интересы местного бюджетного финансирования определяют преимущественный выбор в качестве учреждения для повышения квалификации регионального института развития образования).

Поэтому в качестве критерия физической доступности дополнительного педагогического образования на общегосударственном уровне можно рассматривать

**(1ф)** соотношение статистического количества педагогических работников к ежегодным показателям по количеству повысивших квалификацию на условиях только бюджетного и бюджетного/внебюджетного финансирования (в целом по республике / в разрезе регионов / в зависимости от вида должности и должностной категории) (в %).

Повышению уровня физической доступности дополнительного педагогического образования будут способствовать мероприятия, направленные на изменение принципов финансирования образовательных программ, например, формирование консолидированного республиканского бюджета и (по крайней мере частичное) их финансирование в зависимости от решения государственного экспертного органа (учебно-методического объединения в сфере образования взрослых). Эта деятельность будет также способствовать созданию в Республике Беларусь реальной конкурентной среды между учреждениями, предоставляющими услуги в сфере дополнительного педагогического образования.

Ежегодно расходы консолидированного бюджета на содержание учреждений дополнительного образования взрослых составляют около 0,02 % валового внутреннего продукта Республики Беларусь и распределяются примерно поровну между республиканским и местными бюджетами. Структура расходов учреждений дополнительного образования взрослых отражает исключительную социальную направленность бюджетных расходов, направляемых на повышение квалификации и переподготовку кадров (Ма-



---

териалы Коллегии Министерства образования РБ «О состоянии и повышении эффективности работы по организации повышения квалификации педагогических работников» 19.02.2015 г., Приказ № 188 Министерства образования Республики Беларусь от 10.03.2015 г.).

В настоящее время в Республике Беларусь сохраняется принцип выделения бюджетных ассигнований на повышение квалификации педагогических кадров. В 2015 году сумма средств, затраченных на одного слушателя за одну неделю обучения в областных институтах развития образования, составила около 85 BYN (850 000 рублей в денежных единицах до 01.07.2016 г.). При расчете учитывалась сумма средств на оплату труда профессорско-преподавательского состава и работников прочих структур институтов, непосредственно обеспечивающих реализацию образовательной программы (ректорат, учебно-методические отделы, библиотека, редакционно-издательские отделы и т. д.), а также сумма средств, затраченная на оплату труда на основании гражданско-правовых договоров с физическими лицами (почасовая оплата труда). Расчет расходов произведен исходя из 58 учебных часов, включая время на аудиторные занятия, проведение консультаций, итоговую аттестацию и пр.

Однако учитывая возможность изменения принципов финансирования образовательных программ повышения квалификации, а также существование дополнительных предложений подобных программ на внебюджетной основе, логично оценить среднестатистическую возможность получения услуг по дополнительному образованию, исходя из уровня доходов педагогических работников республики.

В качестве критериев финансово-экономической доступности дополнительного педагогического образования на системном (общегосударственном) уровне целесообразно отменить:

**(1э)** расходы консолидированного бюджета Республики Беларусь на содержание учреждений дополнительного педагогического образования в соотношении с долей валового национального продукта, выделяемого на нужды системы образования Республики Беларусь (в %);

(2э) среднюю стоимость одной учебной недели (не более 60 академических часов) реализации образовательной программы дополнительного педагогического образования на одного слушателя (в BYN);

(3э) отношение средней стоимости одной недели реализации образовательной программы дополнительного педагогического образования (см. п. (2э) к размеру средней зарплаты педагогических работников в среднем по стране и в разрезе регионов (в %).

Еще одним важным экономическим показателем является достаточность финансовых и материально-технических ресурсов у организаций для обеспечения государственных гарантий обучаемым.

Поэтому перечень критериев финансово-экономической доступности дополнительного педагогического образования на общегосударственном уровне можно расширить за счет определения значения критерия

(4э) среднестатистическая структура расходов на повышение квалификации педагогических кадров (транспортные расходы, компенсационные выплаты работнику, стоимость образовательной программы, дополнительные расходы (стоимость педагогической замены и т. д.)).

На государственном уровне необходимо также предусмотреть соблюдение социальных и экономических гарантий в отношении педагогических работников, повышающих квалификацию в дистанционном режиме. Распространению новых форм дополнительного педагогического образования будет способствовать, например, создание определенных персональных преференций при заочном (дистанционном) повышении квалификации (например, официальное освобождение от работы на один час в день с сохранением заработной платы в период обучения).

Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года [4] предусматривает, что развитие информационного общества является одним из национальных приоритетов Республики Беларусь и рассматривается как общенациональная задача, требующая координации и объединения усилий государства, бизнеса и гражданского общества. При этом информационно-коммуникационным технологиям отводится роль необходимого инструмента социаль-

---

но-экономического прогресса, одного из ключевых факторов инновационного развития экономики.

Новый тип экономического развития, утверждающийся в информационном обществе, делает необходимым постоянное повышение квалификации (особенно для работников системы образования). Сфера образования существенно пересекается в информационном обществе с экономической сферой, а образовательная деятельность становится важнейшим компонентом его экономического развития.

Полномасштабная интеграция образовательных ресурсов системы дополнительного педагогического образования в систему государственных информационных ресурсов Республики Беларусь подразумевает:

формальное соответствие ресурсов системы дополнительного педагогического образования существующим требованиям к государственным информационным ресурсам (формат представления, уровень сопровождения, качество содержания и т. д.);

регистрацию информационных ресурсов в Государственном регистре и других государственных информационных системах (например, в каталоге Национальной библиотеки и т. д.).

Соответственно, критерии информационной доступности дополнительного педагогического образования на общегосударственном уровне можно сформулировать как:

**(1и)** наличие в системе государственной статистической отчетности данных о деятельности системы дополнительного педагогического образования Республики Беларусь (индикатор «да/нет»),

**(2и)** количество информационных ресурсов системы дополнительного педагогического образования, зарегистрированных в Государственном регистре информационных ресурсов Республики Беларусь (ед.).

Для развития системы дополнительного педагогического образования имеет принципиальное значение использование современных технологий для управления информационными ресурсами, их каталогизация и интеграция. Содержание информационных ресурсов должно быть актуальным, высокого качества и соответствовать запросам потенциальных потребителей информации. В этой связи особое значение приобретает проблема технического и со-

держательного сопровождения электронных образовательных ресурсов, особенно со стороны учреждений дополнительного образования взрослых, владельцев этих ресурсов. К сожалению, устойчивая практика показывает, что после непродолжительного периода после разработки (начального этапа внедрения) интерес к информационным ресурсам со стороны владельцев угасает и их сопровождение превращается в рутинную немотивированную обязанность отдельных сотрудников. Создание республиканских информационно-аналитических систем, обеспечивающих функционирование и сопровождение деятельности системы повышения квалификации и переподготовки кадров образования, бесспорно будет способствовать повышению оперативности и качества принимаемых решений, приведет к сокращению издержек на управление системой образования республики в целом. Поэтому еще одним значимым критерием в оценке информационной доступности дополнительного педагогического образования на системном (общегосударственном) уровне может быть

**(Зи)** количество специализированных республиканских информационно-аналитических систем, обеспечивающих функционирование и сопровождение деятельности системы повышения квалификации и переподготовки кадров (ед.).

Педагогическая информационно-коммуникационная компьютерная (далее – ИКТ) компетентность – это способность педагога использовать цифровые технологии, средства коммуникации и/или сетей для доступа, управления, интеграции, оценки и создания информации образовательного назначения в целях эффективного профессионального функционирования в существующей информационно-образовательной среде. Данное определение отражает понимание педагогической ИКТ-компетентности как динамически изменяющейся во времени, зависящей от условий и дифференцированной по содержанию (начиная с минимально необходимых умений, соответствующих уровню компьютерной грамотности, до тех, которые приводят к трансформации уровня квалификации). Несмотря на повсеместно декларируемое признание ИКТ-компетентности педагогов ключевым, полипрофессиональным и общим акмеологическим инвариантным качеством современного педагогического работника, следует отметить, что, к сожалению, зача-

стью отсутствуют формализованные критерии для оценки ее уровня и системный подход к ее развитию.

Международная организация ЮНЕСКО рассматривает ИКТ-компетентность педагогов в информационном обществе, обществе знаний как своеобразное связующее звено между их профессиональными и социальными компетентностями, призванное обеспечить устойчивый синергетический эффект. При реализации рамочной модели совершенствования и оценки ИКТ-компетентности учителей «ICT-CFT» (ICT Competencies Framework for Teachers) предусматривается пересечение трех подходов к обучению, основанных на развитии человеческого потенциала: «Применение ИКТ», «Освоение знаний» и «Производство знаний» [5]. Рекомендации ЮНЕСКО затрагивают все аспекты педагогической деятельности и структурируют их в рамках шести разноуровневых модулей: «Понимание роли ИКТ в образовании», «Учебная программа и оценивание», «Педагогические практики», «Технические и программные средства ИКТ», «Организация и управление образовательным процессом», «Профессиональное развитие». В условиях высокотехнологичной информационно насыщенной образовательной среды важным показателем информационной доступности является уровень информационной компетентности субъектов системы дополнительного педагогического образования. На ее оценку и развитие была, например, направлена деятельность по сертификации педагогических кадров Республики Беларусь как квалифицированных пользователей информационных технологий, реализуемая под эгидой ГУО «Академия последипломного образования» в 2008–2015 годах и охватившая свыше 80 % (почти 100 тысяч) педагогических работников республики. Поэтому в оценку информационной доступности дополнительного педагогического образования на системном (общегосударственном) уровне целесообразно включение критерия

**(4и)** соотношение уровня информационно-коммуникационной компетенции субъектов системы дополнительного педагогического образования с уровнем данной компетенции у населения страны в целом (индикатор «выше / не отличается / ниже»).

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании [6] программы дополнительного образования взрослых реали-

зуются в очной и заочной (дистанционной) формах получения образования. В современной высокотехнологичной информационно-насыщенной образовательной среде возможно создание и ведение специализированных банков данных, поддержание профессионально-направленных информационных ресурсов.

Поэтому в качестве специфических критериев доступности дополнительного педагогического образования Республики Беларусь на общегосударственном уровне можно назвать:

**(1с)** наличие государственного банка данных об учреждениях дополнительного педагогического образования и реализуемых ими образовательных программах (индикатор «есть/нет»);

**(2с)** отношение количества образовательных программ повышения квалификации, реализуемых в дистанционной форме, к их общему числу (%).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доступность образования // Электронный словарь «Профессиональное образование» [Электронный ресурс]. – 2000–2017. – Режим доступа: [http://professional\\_education.academic.ru](http://professional_education.academic.ru). – Дата доступа: 18.08.2017.
2. Постановление № 105 Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 21.10.2011 г. «О внесении изменений в выпуск 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих» [Электронный ресурс] // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 18.08.2017.
3. Положение о гарантиях работникам, направляемым нанимателем на профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации и стажировку, утвержденное постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 24 января 2008 г. № 101 (с изменениями и дополнениями) // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 18.08.2017.
4. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://un.by/images/library/thematic-publications/sustainable-development/OON\\_sMall\\_Rus.pdf](http://un.by/images/library/thematic-publications/sustainable-development/OON_sMall_Rus.pdf). – Дата доступа: 18.08.2017.

- 
5. ICT Competencies Framework for Teachers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>. – Дата доступа: 18.08.2017.
  6. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii>. – Дата доступа: 18.08.2017.

Материал поступил в редколлегию 01.09.17.

I. A. DZUBA,  
Vice-Rector for Academic Affairs, Associate Professor,  
Ph.D. in Physics and Mathematics  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

## ASSESSMENT CRITERIA OF ACCESSIBILITY OF FURTHER PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

### Summary

The article defines the assessment criteria of accessibility of further pedagogical education in the Republic of Belarus at the state (system-wide) level.

УДК 37.017.92

**В. З. ДРОБЫШЕВСКАЯ,**  
воспитатель дошкольного образования  
Государственное учреждение образования  
«Ясли-сад № 10 г. Пинска», г. Пинск, Беларусь

## **НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

В статье осуществляется теоретический анализ и соотнесение ключевых положений гуманистического воспитания и прогрессивных идей народной педагогики, приводится обоснование гуманистического потенциала народных воспитательных традиций.

**Ключевые слова:** гуманизация, гуманистическое воспитание, ценности, отношения, деятельность, общение, народная педагогика.

Гуманизм как философское воззрение, в соответствии с которым в центр научной картины мира выдвигается человек, стал императивом современных тенденций совершенствования образования. Социальный заказ современного общества – это воспитание нового типа личности – свободной, творчески мыслящей и гармонично развитой, способной осознанно и активно участвовать в общественной жизни. Выполнение такого заказа требует смены педагогической парадигмы, перехода от традиционного, личностно отчужденного образования к гуманистическому, личностно ориентированному, нацеленному на развитие способностей личности к духовному самоопределению, к самообразованию, самореализации, саморегуляции, гуманному взаимодействию с другими людьми и миром в целом. Гуманная педагогика обращена к самости человека, к его потребности самостоятельно и автономно действовать в мире. В основу воспитания на современном этапе положены общечеловеческие, гуманистические ценности, культурные и духовные традиции народа. В поисках путей решения задач совершенствования образования исключительное значение приобретает переосмысление народных педагогических традиций, объединение духовного наследия минувших столетий и современности. Современные исследователи (З. П. Васильцова, Г. Н. Волков,



Л. Н. Воронежская, А. А. Гримость, Д. М. Дубинина, С. П. Жлоба, В. М. Конон, В. С. Кукушин и др.) отмечают важную роль народных педагогических традиций в воспитании подрастающего поколения. Являясь своеобразной философией в сфере воспитания детей, сложившейся на основе коллективного творчества многих поколений, народная педагогика представляет собой неисчерпаемый источник педагогических идей.

Векторная направленность образовательных реформ на гуманизацию требует нового подхода и к содержанию воспитания, и к выбору средств. Основу гуманистического воспитания составляют ценности, которые в философском понимании определяются как регулятивные компоненты культуры, воплощающие идеалы и представления об эталоне. Ценностями называют также характеристики объектов и процессов, которые имеют важное позитивное значение для человека, все то, что способствует всестороннему развитию и совершенствованию личности воспитуемого. Именно с определенными ценностями соотносятся культурные нормы как общепризнанные требования и правила, регулирующие поведение людей. Ценность – то, что отвечает принципиальному предназначению человека быть «*homo sapiens*», «*homo moralis*». Ценностей вообще как таковых в конкретной реальной жизни не существует, они имеют динамическую модель, соответствующую моменту, ситуации, социально-психологическому климату группы, общества, культурным ориентирам и т. д. В качестве основных ценностей гуманистической педагогики выступают альтруизм, эмпатия, «другодоминантность» (доминанта на другого человека), терпимость, самореализация, свобода, интерес, взаимопонимание, сотрудничество, поддержка [1, 2, 3, 4]. Гуманистически ориентированное воспитание направлено на формирование человека, личности, гражданина через освоение, усвоение и присвоение общечеловеческих, личностных, гражданских ценностей. Задача содержания воспитания заключается не в том, чтобы увеличить для учащихся объем знаний и сформировать ряд определенных умений, а в том, чтобы повести ребенка к общечеловеческим ценностям, помочь ему обрести способность жить на уровне культуры, воссоздавать ее достижения и созидать новые материальные и духовные ценности. Ценностное восприятие мира сопровождается прожива-

нием отношений к объектам действительности как некоторой ценности для жизни человека. В связи с этим исследователи отмечают особую важность отношений личности к миру, другим людям и самому себе (В. Т. Кабуш, И. Ф. Харламов, Н. Е. Щуркова и др.). Действительность, в которой живет человек, – это совокупность отношений, совокупность реальных действительных связей, которые устанавливает человек с объектами окружающего мира в своем сознании; связей личностного «Я» и объектов, внешне выражающиеся в эмоциях, суждениях, действиях. Отношения к жизни и ценностям человеческой жизни придают факту существования человека определенный смысл, при этом жизнь, наполненная смыслом, расценивается человеком как счастливая. Личность раскрывается и формируется лишь в системе отношений. Но среди всего многообразия отношений самыми главными и определяющими личность являются отношения к другим людям. Ведь неспроста при желании узнать человека приглядываешься к его отношениям к старшим, родителям, женщинам и т. д., квалифицируя их как содержание личности. Потому неслучайно дурно воспитанный человек – это всегда человек, дурно относящийся к людям, и весь клубок его негативных отношений обусловлен ключевым отношением к человеку [1, 4, 5, 6]. «Только анализ отношения «индивид - общество» позволяет раскрыть основания свойств человека как личности» [7, с. 293]. Еще А. С. Макаренко отмечал, что, несмотря на самую высокую обученность и умелость, личность может быть неполноценной, если у нее не сформированы здоровые социальные и духовные отношения. Гуманистическая парадигма предполагает отношение к человеку как к наивысшей ценности. По мнению Н. Е. Щурковой, И. Ф. Харламова, отношения опосредуются знаниями и умениями, так как отношение к какому-либо объекту предполагает знание этого объекта и целый ряд умений, позволяющих воспринимать объект, взаимодействовать с объектом, оценить объект и разместить его в структуре жизненных ценностей.

В контексте гуманистической парадигмы источниками воспитания выступают наука, мораль, персоналии искусство и материальный предметно-вещный мир, т. к., являясь в свою очередь «аккумуляторами культуры», они представляют собой зафиксирован-

---

ные формы отношений. Ознакомление с данной формой высказанного отношения становится знакомством с самим отношением: оно есть, существует, оно может пленять, вызывать отвращение, удивлять, радовать, но его наличность нельзя отвергать, поскольку оно воспринимается как реальность. Особо выделяются и богатейшие возможности фольклора как источника воспитания [4].

Среди наиболее важных гуманистических принципов «нового воспитания» можно выделить следующие:

- ребенок не может быть средством в достижении педагогических целей;
- самореализация педагога – в творческой самореализации ребенка;
- всегда принимай ребенка таким, какой он есть, в его постоянном развитии;
- все трудности непринятия преодолевай нравственными средствами;
- не унижай достоинства своей личности и личности ребенка;
- соизмеряй свою культуру с культурой растущего поколения;
- не сравнивай никого ни с кем, сравнивать можно результаты действий;
- доверяя – не проверяй;
- признай право на ошибку и не суди за нее;
- умей признать свою ошибку;
- защищая ребенка, учи его защищаться [8].

Позиция педагога в гуманистическом воспитании основана на понимании, признании, принятии ребенка как полноправного партнера, оказание ему помощи. Взаимодействие педагога с детьми может проявляться как:

- педагогическое руководство – помощь воспитаннику в преодолении затруднений, при котором педагог берет на себя инициативу и ответственность в определении целей, отборе средств и коррекции деятельности воспитанника;
- педагогическая поддержка – совместное с воспитанником определение его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию;

– педагогическое сопровождение – создание и развитие разносторонних условий для принятия субъектом развития (воспитанником) оптимальных решений в различных жизненных ситуациях [9].

Как отмечает Ш. А. Амонашвили, педагогу необходимо направить свои усилия на обогащение, развитие детской души, вселение в нее идеалов, убеждений, привитие ей любви к людям, природе, жизни [10]. Основываясь на гуманистическом подходе, воспитание – это живые отношения живых людей, что в свою очередь можно рассматривать как механизм народной педагогики.

Народная педагогика – это совокупность знаний и навыков воспитания, передающихся в этнокультурных традициях, народное поэтическое и художественное творчество, устойчивые формы общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми. Заклучая в себе многовековую бытовую культуру воспитания, народная педагогика сохраняет общие черты, имеющиеся в воспитательных традициях разных народов [11]. Основу народной педагогики составляют: духовная культура, народные обычаи, традиции, социально-этические нормы. В совместном труде со взрослыми, в буднях и праздниках формировались у детей гуманистические ценности, выражающиеся в сотрудничестве, сострадании, сопереживании, содействии, сопричастности к окружающему миру и всему происходящему, заботе о старших и слабых, взаимопомощи и взаимовыручке, традиции гостеприимства, а также приверженности принципу соборности. Данный принцип подразумевает, что главным приоритетом человеческой жизни становится счастье общества, а не личные интересы. В народе считалось, что только в коллективе возможно раскрытие всех граней личности, но в то же время коллектив не подавляет индивидуальность человека, наоборот, способствует пониманию, что все хорошее, заложенное в человеке, должно быть достоянием общества [12, 13, 14]. Такой подход наглядно демонстрирует понимание народом того, что отношения человека с коллективом базируются на гармонии «само» (самореализация, самовыявление, самоактуализация, самовоспитание и т. д.) и «со» (сопричастность, сотрудничество, сочувствие, соучастие и т. д.), причем одно обогащает и развивает другое и наоборот: «Пажыві для другіх, пажывуць і для цябе» (бел.) [15]. Опора на принцип индивидуализации, а также на принцип приро-

досообразности – фундаментальный закон народного воспитания. Каждый ребенок – индивидуальность, которая характеризуется свойственными ему особенностями и возможностями. Духовные, моральные качества нельзя сформировать у группы детей, их можно сформировать у конкретного ребенка. Народная педагогика помогает выявить уникальность, неповторимость каждого ребенка, познать его способности, помочь ему самоутвердиться, дифференцировать воспитательное воздействие. Дифференцированный характер процесса воспитания обусловлен еще и четкостью представлений народа о целях воспитания, т. е. мальчика необходимо воспитать как мужчину, девочку – как будущую женщину и мать. Воспитать в первом храбрость, силу, ловкость, чувство ответственности за свои поступки, в другой – наблюдательность, чуткость, преданность, мягкость. Причем такая дифференциация начинается уже с люльки. В колыбельной песне, которую мать поет мальчику, находят отражение ее желания видеть его заботливым сыном, воином, тружеником, храбрым, сильным и т. д., а в колыбельной песне дочери воспеваются доброта, верность, трудолюбие, гордость. Но в то же время народные идеи предусматривали воспитание всех детей и исключали всякую дискриминацию в этой области.

О гуманных основах народной педагогики свидетельствует и понимание самого факта существования ребенка как «благодати Божей»: «У кого детей много, тот не забыт от Бога», поэтому ценят и любят каждого ребенка: «Который палец ни укуси – все больно». Идея гуманизма прослеживаются и в отношении к ребенку, имеющему особенности в развитии: «Дитятко – криво, а отцу с матерью – мило». Охрана и забота о ребенке начинались уже с чрева матери через систему запретов и предписаний женщине до родов [16, 17]. С первых минут жизни он был окружен заботой и любовью. Отмечается важность и значимость создания такой атмосферы для развития ребенка: «Не от еды дитя растет, а от радости» (русск). Колыбельные песни – воплощение всей безграничной любви и нежности матери к уже родившемуся существу: «Спі, мая дзетачка, любая кветачка, люльку пад грушкаю ветрык гушкае...» (бел.). Такая наполненность колыбельной песни еще более значима в связи с тем, что она была и исходной формой приобщения

ребенка к миру окружающих его людей. О бережном отношении к ребенку говорит и пристальное внимание народа к возрастным особенностям детей в процессе воспитания. Так у белорусов, например, как отмечает исследователь семейных традиций Л. В. Ракова, существовала «школа пешчанья» детей от рождения до 2–3 лет, которая подразумевала мягкое, нежное, внимательное, ласковое отношение к ребенку, понимание и принятие его капризов. В то время как требования и просьбы детей от 2–3 лет до 6–8 удовлетворялись только тогда, когда родители считали это необходимым, так как народная мудрость предупреждала: «З пестуна нічога не будзе» (бел.), «Кто детям потакает, тот потом слезу проливает», «Засиженное яйцо – всегда болтун, заняченный сынок – всегда шатун» (русс.). Есть в народе и вполне конкретные рекомендации по воспитанию детей в зависимости от возраста: «Да пяці год пястуй дзіця, як яечка, з сямі – пасі, як авечку, тады выйдзе на чалавечка» (бел.) [18]. Или, например, исследователь быта мордвы В. Н. Майнов отмечает, что малышей не боятся перехвалить, когда они, подражая взрослым, что-то делают, пусть даже и неумело. Но как только ребенок начинает все понимать, похвалы со стороны близких резко сокращаются: пусть теперь тебя чужие похвалят за хорошие дела. Вообще, в народной педагогике воспитание – это тонкое, деликатное и сложное дело, требующее особых усилий и умения не прибегать к крайностям: «Не патурай, а што трэба – дай» (бел.), «Не корми калачом, да не бей в спину кирпичом» (русс.) [12].

Об учете возрастных особенностей говорит и нацеленность произведений устного народного творчества на определенную аудиторию: пестушки, потешки – для ползающего и делающего первые шаги ребенка, прибаутки – для уже понимающего родной язык, а сказки, пословицы, поговорки, песни – для воспитания в течение всей жизни. В целом, слово, живое общение в народной педагогике, наряду с другими, выступают как факторы воспитания [19]. Доброе слово в живой беседе с авторитетным человеком может принести пользу, вдохновить на добрые дела: «Не біце дубцамі, а навучайце слаўцамі» (бел.). Вся богатейшая сокровищница народной мудрости, социальный опыт нации хранились и дошли до наших дней именно в словесной форме – в фольклоре.

Устное народное творчество является своеобразным моральным кодексом народа. Главным объектом анализа и комментариев в произведениях устного народного творчества выступает нравственность, нравственная позиция отдельного человека, семьи [12]. Так, русские пословицы гласят: «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь», «Злой плачет от зависти, а добрый – от жалости», белорусские: «Не сунь носа ў чужое проса», «На вуснах – мёд, а на сэрцы – лёд», «Як баба да дзеда, так і дзед да бабы», грузинская: «Злой и тот, кто добр только для себя» и т. д. У каждого народа есть пословицы, подчеркивающие связь и значимость мужа и жены, колоссальный по объему фонд составляют пословицы о чести и совести, о счастливой жизни, о добре и зле, а формирование позитивных качеств личности – одна из ведущих тем фольклора, из чего можно сделать вывод: воспитание нравственности – основное содержание народной педагогики, и высокая нравственная позиция – обязательная характеристика народного идеала человека. Так «красна девица» не только красива, стройна, а еще скромна, умела, трудолюбива, добра, уважительна к старшим, а «добрый молодец» и умен, и красив, и трудолюбив, и честен, и скромен, и равнодушен к бедам других людей, и готов бороться за счастье других людей. «Тебе полно-тко слезить да отцов-матерей, тебе полно-тко вдовить да жен молодых, тебе полно-тко спущать-то сиротать да малых детушек», – говорил Илья Муромец, срубив голову Соловью Разбойнику. Народная педагогика не допускает никаких компромиссов и уступок в области нравственности, ее законы едины для всех. Задача духовно-нравственного воспитания в гуманистическом воспитании выступает в качестве первоочередной. С другой стороны, по материалам народной педагогики, только человек высокой морали и способен проявлять гуманизм, который в ежедневных отношениях интерпретируется в человечность: «Кто сирых питает, того Бог не забывает», «Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу» (русск.), «Не цані чалавека па твары, а цані па душы», «На свет лепш не радзіцца, ніж ліхім чалавекам быць» (бел.).

Обращает на себя внимание негативное отношение народа к физическим наказаниям, вопреки сложившемуся стереотипу: «Детей наказывают стыдом, а не кнутом», «Побои мучат, а не учат»

(русск.), потому что, как говорят в узбекской семье, когда бьешь ребенка, его тело привыкает к ударам, а душа злится. Чаще применялось не наказание, а угроза наказания. Нельзя воспитать хорошего человека жестокостью: ребенком должен двигать не страх перед физической силой, а страх огорчить другого человека, страх «упасть» в глазах людей или поступиться своей совестью [9, 10, 16].

Фундаментальными основами воспитания детей у разных народов, несмотря на существование специфических особенностей, являются культ человека, высокая нравственность и культ труда [12, 13, 19, 20, 21]. Причем труд как точка отсчета и начало всех нравственных норм жизни выступает и как философия народа, и как его главный педагогический принцип. Следовательно, и отношение к труду – это критерий высокого звания «Человек»: «Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш», «Чалавек без працы, што птушка без крылаў» (бел.), «Кто любит труд, того и люди чтут» (русск.). Народной педагогике присуще воспитание делом и в деле, где труд не цель воспитания, а его база. Приобщение детей к труду с раннего детства основывается на убеждении: прежде чем что-то творить, нужно овладеть ремеслом. Недаром все великие мастера эпохи Возрождения, прежде всего, были ремесленниками, причем учились ремеслу с раннего детства... В народе придерживались мнения: что могут взрослые, то в разной степени могут и дети. Именно народной педагогикой подмечена важная роль деятельности в формировании личности: «Посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу». Издавна было известно, что трудолюбие рождается в труде, почтение к старшим – в повседневном проявлении такового, человеколюбие – в реальных актах заботы о людях, т. е. отношение к объекту формировалось в процессе реального акта деятельности. Единство слова и дела – одна из самых сильных сторон народной педагогики.

Воспитание в народной педагогике – это, прежде всего, семейное воспитание. Семья – первая система отношений, в которую включается ребенок с самого рождения. И народная педагогика особо подчеркивает важность семьи для человека: «В хорошей семье хорошие дети растут», «Дерево держится корнями, а человек семьей» (русск.). С. П. Жлоба сравнивает семью с узелками в сети



родственных связей, стягивающих воедино этнос [16]. Традиционная семья характеризуется многогранной структурой общения и взаимодействия, представленной как вертикальными (межпоколенными), так и горизонтальными связями (между детьми). Межпоколенные связи обеспечивают преемственность поколений, что является принципом народной педагогики, т. к. в духовном обогащении из поколения в поколение заключается прогресс народа, при условии, что молодежь, идя по стопам старших, наследует от них лучшее, усиливает его и совершенствует: «Для родины нужно, чтобы дети были лучше отцов» (грузин.) В традиционном семейном воспитании старшие дети в семье привлекались к воспитанию младших, что позволяло старшим развивать свою самостоятельность, ответственность за порученное дело и готовиться к будущей семейной жизни. Общение со сверстниками осуществлялось в процессе участия в различных состязаниях, обрядах, праздниках, в вечерних посиделках. С детских объединений начиналось постижение правил коллективной жизни.

Самой яркой и характерной особенностью народной педагогики является ее связь с жизнью, т. е. постоянное, начиная с колыбели, взаимодействие ребенка с социумом, культурой, общение с природой, включение в традиции, приобщение к искусству и религии, идеалам. В таком случае воспитывает все окружающее, включая и предметный, и природный мир, воспитывает «каждый момент жизни».

Анализ произведений устного народного творчества указывает на то, что народное воспитание, прежде всего, направлено на формирование различного рода отношений ребенка: к труду, к природе, к родителям, к Родине, к людям вообще и т. п., что является показателем гуманистического характера содержания воспитания. Отношение к людям в народной педагогике подразумевает сострадание, сорадование, любовь и является еще одним критерием звания «Человек»: «Вучоным стаць лягчэй, чым быць чалавекам», «Многа адукаваных, мала выхаваных» (бел.). Отсутствие доброты, милосердия, уважения, справедливости, ответственности нельзя компенсировать никаким образованием. Такая установка провозглашает гуманное отношение к людям, которое в целом аккумулируется в «золотом правиле» человеческих отношений: «Посту-

---

пай с другими так же, как хочешь, чтобы поступали с тобой», «Чаго сабе не хочаш, таго і другому не зыч».

В народной педагогике существует и предписание по-доброму относиться не только к человеку, но и к братьям нашим меньшим – животным. В сказках встречаются герои, которые проявляют сострадание к животным (освобождают их от злых чар, не лишают жизни, помогают в спасении детенышей) и взамен получают помощь от них в виде волшебных предметов. Таким образом, утверждается высокоморальная основа доброты: доброго отношения заслуживает все живое вообще.

Отношение к человеку как к вершине природы, заложенное в народных преданиях, совпадает с центральным отношением в гуманистически ориентированном воспитании. На идеях народной педагогики зародились многие положения передовой педагогической мысли прошлого. И, не теряя своей актуальности в настоящее время, они становятся объектом исследований многих авторов [20, 23].

Гуманизация образования на современном этапе предполагает развитие человека как личности в единстве с созданием адекватных условий этого развития, обеспечивает признание человека как ценности, его права на свободу, социальную защиту, развитие способностей и индивидуальности, формирование чувства ответственности за совершенные поступки и результаты деятельности. Таким образом, народная педагогика – совершенно подвижная структура, в основу которой положены такие принципы, как гуманизм, преемственность, непрерывность воспитания, воспитание трудом и воспитание индивидуальных особенностей, выявление творческих способностей. Народная педагогика, являясь педагогикой природо- и жизнесообразной, имеет общечеловеческие основы и гуманистическую наполненность. Мудрость народной педагогики, выраженная в устном народном творчестве, содержит в себе множество ценных идей, в том числе и для решения проблемы гуманизации воспитательного процесса на современном этапе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаров, Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1985. – 238 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония / Ш. А. Амонашвили // Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд-во ин-та практич. психологии; Воронеж : НПО МОДЕК, 1998. – С. 298-489.
3. Арлова, Г. П. Народная педагогіка ў выхавальчай рабоце школы / Г. П. Арлова. – Мінск : ГВЗАТ «Маладняк», 1995. – 160 с.
4. Ацута, О. М. Историческое наследие духовного мира современных белорусов / О. М. Ацута, Е. О. Бондарь // Содружество наук. Барановичи-2016 : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи, 19-20 мая 2016 г. : в 3 ч. / БарГУ ; редкол.: А. В. Никишова [и др.]. – Барановичи, 2016. – Ч. 3. – С. 43–44.
5. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Божович Л. И. ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Ин-т практич. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 352 с.
6. Васильцова, З. П. Мудрые заповеди народной педагогики: Заметки журналиста / З. П. Васильцова. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.
7. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учебник / Г. Н. Волков. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
8. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе ; ред. Н. Б. Крылова. – Вып. 3. – М. : Народное образование, 1995. – 270 с.
9. Грымаць, А. А., Варанецкая, Л. М. Беларуская народная педагогіка: тэорыя і практыка. – Мінск : БДПУ, 1996. – 192 с.
10. Дмитрук, И. Н. Преемственность поколений как принцип народной педагогики / И. Н. Дмитрук // Традиции семейного воспитания в народной педагогике : материалы регион. науч.-практ. конф., Брест, 27 апр. 2007 г. / Брест. гос. ун-т ; под общ. ред. Г. В. Сегенюк. – Брест, 2007. – С. 15–20.
11. Дробышевская, В. З. Потенциал народной педагогики в осуществлении гуманистически ориентированного воспитания / В. З. Дробышевская // Пралеска. – 2017. – № 8. – С. 3–9.
12. Жлоба, С. П. Дети Полесья. (По материалам этнографических исследований) : монография / С. П. Жлоба. – 2-е изд., испр. и доп. – Брест : Изд-во Брестского ун-та, 2002. – 328 с.
13. Кабуш, В. Т. Воспитать человека : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования / В. Т. Кабуш, Т. В. Плахова, А. В. Трацевская. – Минск : Зорны Верасок, 2015. – 160 с.

14. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования ; ред. С. Я. Вишника. – Вып. 10. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
15. Кукушин, В. С. Этнопедагогика : учеб. пособие / В. С. Кукушин. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК». 2002. – 304 с.
16. Лобынько, Л. В. Современные подходы к образовательному процессу / Л. В. Лобынько, Т. Ю. Швецова. – Минск : ИВЦ Минфина, 2009. – 280.
17. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 226 с.
18. Орлова, А. П. Этнопедагогика : учеб. пособие / А. П. Орлова. – Минск : РИВШ, 2014. – 408 с.
19. Ракава, Л. В. Традыцыі сямейнага выхавання ў беларускай вёсцы / Л. В. Ракава. – Мінск : Ураджай, 2000. – 111 с.
20. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – С. 219.
21. Сманцер, А. П. Гуманизация и демократизация педагогического процесса в условиях университетского образования [Электронный ресурс] / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. – Минск : БГУ, 2011. – Режим доступа : <http://www.elib.bsu.by>, ограниченный.
22. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. – 6-е изд. / И. Ф. Харламов. – Минск : Універсітэцкае, 2000. – 560 с.
23. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

Материал поступил в редколлегию 05.05.17.

V. Z. DROBYSHEVSKAYA,  
Pre-School Teacher

State Education Institution «Kindergarten № 10», Pinsk, Belarus

## FOLK PEDAGOGY AND THE PROBLEM OF HUMANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS: THEORETICAL ASPECTS

### Summary

The work presents the theoretical analysis and the correlation of key statements of humanistic education and advanced ideas of folk pedagogy. The author substantiates the humanistic potential of the folk educational traditions.

УДК 748.311

**М. М. ЖУДРО,**

ректор, кандидат экономических наук, доцент

Учреждение образования «Могилевский государственный  
областной институт развития образования», г. Могилев, Беларусь

## **КОНЦЕПЦИЯ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПРАГМАТИЗАЦИИ ПРЕДОСТАВЛЯЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ИНСТИТУТАМИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Обоснованы и сформулированы концепция и инструментарий прагматизации предоставляемых образовательных услуг институтами развития образования (ИРО). Их реализация предполагает практическую коррекцию ценностных образовательных ориентиров, изменение функций и практик их осуществления и обеспечивает предоставление институтами развития образования условий для адекватного культурно-цивилизационного и профессионального развития педагогических работников.

**Ключевые слова:** повышение квалификации педагогов, институты развития образования, образовательные услуги.

Выполненная аналитическая оценка существующих «лучших практик» развития национальных систем образования Республики Беларусь, Германии, США, Англии, Франции, стран СНГ и других государств [1] свидетельствует о тренде кардинальных институциональных и технологических изменений, источниками которых выступают: 1) активизация внедрения электронных технологий образования; 2) актуальные инновационные образовательные решения, которые реализуются в виде образовательных стартапов; 3) глобализация рынка образовательных услуг; 4) развитие формально-неформализованной системы образования наряду с формально-формализованной; 5) футуристичность систем обеспечения жизнедеятельности человека.

Вышеизложенные тенденции развития системы образования диктуют необходимость разработки и внедрения новых стандартов и технологий в практику деятельности институтов дополнительного педагогического образования в рамках разработки и реализации образовательных программ повышения квалификации педагогических работников.

При этом ключевая роль в трансформации практики деятельности ИРО принадлежит концепции ее прагматизации с целью достижения наибольшей когнитивной «отдачи на вложенный рубль» (bang for the buck), поскольку традиционные образовательные технологии сопровождаются снижением отдачи денежных средств, необходимых для их практической реализации.

В этой связи следует отметить, что современная деятельность ИРО определяется реализацией сформулированной концепции прагматизации предоставляемых образовательных услуг посредством разработки нового образовательного стандарта актуальной, востребованной и конкурентоспособной модели обучения человека на протяжении всей его жизни.

Сформулированная концепция прагматизации современной деятельности ИРО предполагает рассмотрение современного университетского образования как «стартового профессионального ресурса» специалиста, который подвергается после окончания университета определенной коррекции для самостоятельной эффективной профессиональной деятельности в той или иной высокотехнологичной социально-экономической сфере, а в последующем – адекватному совершенствованию в рамках курсов повышения квалификации. После завершения профессиональной карьеры при выходе специалиста на пенсию возникает необходимость специальной подготовки человека к соответствующему сценарию сохранения качества жизни и его самореализации посредством обучения в социально-гуманитарных институтах, университетах.

В связи с этим следует констатировать, что современная система образования должна включать шесть уровней: 1) дошкольное образование; 2) школа; 3) колледж, университет; 4) специальные адаптационно-образовательные институты для выпускников учреждений образования; 5) институты модернизации и повышения профессиональных компетенций всех без исключения специалистов; 6) социально-гуманитарные институты, университеты для пожилых людей.

Таким образом, можно утверждать, что тенденции развития образования в современном мире вызывают изменения ценностных ориентиров, а также его целей, функций и практик. Современное образование призвано представить культурно-цивилизаци-

---

онный и профессиональный опыт человечества как основу для успешного и комфортного индивидуального развития каждого человека как личности. Чем совершенней система образования, чем более высокий ранг занимает в системе общественных отношений знание и познавательная деятельность, тем целенаправленнее, осмысленнее развивается человечество, государство, нация [2, с. 195–196].

Указанный выше концептуальный подход нашел отражение в ряде документов, определяющих развитие белорусского общества и государства. Так, например, в «Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г.» (п. 4.1.2. «Совершенствование системы образования») ставится цель вывести национальную систему образования на уровень, соответствующий мировым стандартам. При этом особую значимость для Беларуси приобретает опережающий характер развития образования, нацеленность его на запросы и ценности будущей постиндустриальной цивилизации [3, с.74–76].

Как отмечается в ряде исследований, образовательные системы во многих государствах еще не в полной мере ориентированы на достижение задач по подготовке учащихся к жизни в современном обществе. Например, в аналитическом докладе «Российская система образования: состояние и перспективы», подготовленном Российской академией образования, сформулированы следующие основные проблемы общего среднего образования: «перегруженность программ и учебников учебными материалами (загружается память, но не обеспечивается развитие и свободный перенос знаний в ситуациях, отличных от учебных); недостаточная практическая ориентированность содержания образования по большинству предметов, их явная оторванность от реалий жизни, окружающей школьника; недостаточное внимание к формированию общеучебных и интеллектуальных умений (особенно в основной школе); отсутствие целенаправленной работы по формированию умений работать с различными источниками информации» [4, с. 14].

Названные проблемы во многом характерны для общего среднего и высшего образования Республики Беларусь. Поэтому совершенствование образования на современном этапе должно обеспечить преодоление названных негативных тенденций.

Следует отметить, что в настоящее время прослеживается нацеленность на интеграцию Республики Беларусь в мировое образовательное пространство как при организации процесса обучения, так и при оценке образовательных достижений учащихся. При этом важно учитывать, что в наиболее распространенных международных и региональных программах оценки качества образования (PIRLS, PrePIRLS, TIMSS, ICCS, PISA и др.) за основу принимается такой результат, как интегрированные качества личности и важные профессиональные компетенции, которые позволяют обучающимся успешно и качественно решать различные проблемы повседневной профессиональной и социальной жизни.

Вышесказанное подводит к мысли о том, что система повышения квалификации должна гибко реагировать на тенденции в развитии и совершенствовании системы образования, содействовать повышению технологичности и качества педагогической деятельности.

Заслуживает интереса такая система разработки образовательных программ повышения квалификации педагогических работников, которая реализуется, например, в УО «МГОИРО».

1) Программы разрабатываются согласно ступеням профессионального роста педагогов (для педагогов без категории и второй квалификационной категории, первой квалификационной категории, высшей квалификационной категории) и имеют название, нацеливающие составителей программ на раскрытие актуальных вопросов.

2) Темы программ определяются с учетом приоритетных направлений совершенствования общего среднего образования.

3) Все программы состоят из 3-х блоков: философско-культурологического, психолого-педагогического, предметно-методического, в каждом из которых предусмотрен инвариантный и вариативный компонент.

Разработкой охвачены организаторы образования и педагогического процесса, педагогических инноваций, воспитательных систем и технологий, физической культуры, основ безопасности жизнедеятельности, допризывной подготовки и трудового обучения, начального образования, дошкольного образования, информационных технологий в образовании, охраны прав детства, инклюзивного образования, социально-гуманитарных дисциплин,



физико-математических и естественнонаучных дисциплин. При разработке программ учитываются принципы сбалансированности, дифференциации, гибкости, вариативности, функциональности, аргументированности при отборе содержания всех трех блоков. Содержание образования рассматривается в контексте общечеловеческой культуры, дидактических процессов в современном образовании. Формируются эмоционально-ценностные отношения педагогов к профессиональной деятельности и установки на постоянное совершенствование.

Если практическая направленность первых двух блоков реализуется преимущественно в процессе проведения аудиторных занятий (круглые столы, дискуссии, практические и семинарские занятия), то задачи, содержание и методические основы третьего блока позволяют в большей степени осуществлять практическую направленность учебных программ повышения квалификации педагогов.

Так, например, для вовлечения организаторов образования в процесс повышения квалификации используется презентативно-коммуникационная форма занятий, когда участие слушателей в научно-проблемных и актуальных лекциях, дискуссиях, семинарах, мастер-классах, панорамах опыта позволяет решить несколько задач, направленных на совершенствование профессионализма. С целью анализа творческого и когнитивного мышления слушателей создаются профессиональные проблемные ситуации, где используются профессиональные задачи, а с помощью диалогического общения обеспечивается возможность формирования проблем, анализируются условия, подбор информации, поиск решений, достижение промежуточных результатов. В процессе работы слушатели анализируют свою педагогическую деятельность, в коллективных, групповых, индивидуальных формах работы решают проблемные задачи, обосновывают свою точку зрения при решении педагогических задач. При этом слушатели занимают активную позицию, основанную на опыте профессиональной деятельности, являются соучастниками образовательного процесса, развивают рефлексивные способности, что способствует коррективке личностных и профессиональных качеств слушателей.

Постоянно совершенствуется практика как внедрения активных, интерактивных и электронных форм проведения учебных за-

---

нятий, так и проведение востребованных учебных занятий на базе учреждений образования, где более обстоятельно и высокопрофессионально идет взаимный обмен лучшими практическими достижениями педагогов, актуализируются и формализуются профессиональные требования к современному уроку, презентуются эффективные и высокотехнологичные образовательные кейсы, приемы и средства, методы и формы проведения учебных занятий.

Вместе с тем с целью усиления практической составляющей образовательных программ повышения квалификации педагогических работников, на наш взгляд, необходимо рассмотреть следующие вопросы.

1) Одной из приоритетных задач в системе дополнительного образования взрослых является развитие дистанционной формы получения образования параллельно с совершенствованием нормативной правовой базы для получения образования в электронно-дистанционной форме в системе дополнительного образования взрослых.

2) При разработке учебных программ нового поколения целесообразно во всех ИРО в каждом из блоков ввести инвариантный компонент, утвержденный Министерством образования Республики Беларусь, и вариативный, который должны разрабатывать сами ИРО, исходя их запросов педагогов, специфики деятельности кафедр, целевых установок отделов по повышению квалификации, закрепленных за ними педагогов и других факторов.

3) Возможно и совершенствование критериев оценки качества повышения квалификации, если наряду с такими показателями, как выполнение плана по часам, количество обученных и т. д. ввести критерии, в которых найдут отражение уникальные и высокотехнологичные профессиональные достижения педагогов, деятельность по активному и успешному распространению эффективного уникального педагогического опыта, повышение категории после прохождения повышения квалификации. Этому будет способствовать разработка и реализация сформулированной модели педагогического работника как специалиста, обладающего определенными лучшими ценностно-ориентированными качествами и владеющего определенными уникальными компетенциями [5, с. 3].

4) Необходимо расширять участие педагогов в конференциях, в ходе которых предоставляется площадка для обмена авторскими

---

концепциями, методическими подходами, точками зрения в процессе обсуждения, генерирования и разработки конструктивных идей по совершенствованию системы образования, проведению мастер-классов, что можно считать одним их ключевых отложенных эффектов лучших практик повышения квалификации.

Приоритетными направлениями деятельности педагогического коллектива должны стать организация и предоставление возможности постоянного развития профессионального мастерства педагогов и сотрудников учреждений образования на основе достижения оптимального сочетания государственных централизованных целевых и персонифицированных параметров их профессиональной деятельности посредством разработки и реализации стратегического плана карьерного роста всех без исключения сотрудников, включающего инструменты внедрения актуальных образовательных технологий, альтернативного выбора учреждений и форм повышения квалификации в соответствии с существующими стандартами и собственными уникальными профессиональными запросами, предоставления возможности повышения своей профессиональной квалификации на основе индивидуальной образовательной программы, самостоятельного выстраивания стратегии персонального профессионального карьерного роста.

При этом приоритетной выступает задача разработки таких программ повышения квалификации, которые будут своевременно, эффективно отвечать на профессиональные запросы педагогов и в большей степени носить опережающий по отношению к современным вызовам развития системы образования характер.

Таким образом, условием эффективного развития национальной системы образования является практика деятельности ИРО по развитию обучения в системе повышения квалификации, которая концентрируется на обеспечении успешной и адекватной реакции на вызовы времени, содействует формированию и развитию профессиональных компетенций педагогов и повышению их профессионально-педагогической культуры, усилению роли институтов развития образования в системе непрерывного образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Будущее образования: глобальная повестка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://new.fly-uni.org/stati/budushhee-obrazovaniya-globalnaya-povestka>. – Дата доступа: 05.01.2017.
2. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. – 288 с.
3. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Национальная комиссия по устойчивому развитию Респ. Беларусь ; редкол.: Я. М. Александрович [и др.]. – Минск : Юнипак, 2004. – 200 с.
4. Российская система образования: состояние и перспективы. – М. : Российская академия образования, 2005. – 69 с.
5. Матюшкина, М. Д. Проспективная оценка качества постдипломного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. Д. Матюшкина ; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – СПб., 2013. – 47 с.

Материал поступил в редколлегию 21.08.17.

M. M. ZHUDRO,  
Rector, Ph.D. in Economics, Associate Professor  
State Education Institution «Mogilev State Regional  
Institute for Education Development», Mogilev, Belarus

### CONCEPT AND TOOLS OF PRAGMATIZATION OF EDUCATION SERVICES PROVIDED BY INSTITUTES FOR EDUCATION DEVELOPMENT

#### Summary

The article justifies and formulates the concept and tools of pragmatization of the education services provided by the institutes for education development (IED). Their implementation suggests practical correction of value educational directions, a change in the functions and practices of their realization, and ensures that the institutes for education development provide conditions for adequate cultural, civilized and professional development of education specialists.

УДК 37.012.85

**О. П. ИЗБИЦКАЯ,**

заместитель директора по учебной работе

Государственное учреждение образования  
«Молотковичская средняя школа» Пинского района  
Брестской области, д. Молотковичи, Беларусь

## **ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОСРЕДСТВОМ ФОРСАЙТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

Статья содержит материал по применению форсайт-технологии в тьюторском сопровождении учащихся. Форсайт-технология способствует организации будущего в настоящем, появлению представлений о предстоящем будущем, созданию совместных карт и прояснению своих намерений.

**Ключевые слова:** форсайт-технология, тьютор, самоопределение, карта будущего, социализация личности, индивидуализация образовательного процесса.

Сегодняшний деловой и профессиональный мир остро нуждается в мобильных людях, готовых грамотно принимать самостоятельные решения и нести ответственность за их претворение в жизнь, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с поиском, планированием, выбором и устройством своей профессиональной карьеры. Проблема выбора профессионального и жизненного пути встает перед человеком в том возрасте, когда он до конца не осознает все отдаленные последовательные жизненные выборы, связанные с работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием. Первое очень важное самостоятельное решение приходится принимать, опираясь не на жизненный опыт, который придет с годами, а на представления о своем будущем и о будущем общества, в котором предстоит жить. Это тем более актуально для подростков, заканчивающих учреждение общего среднего образования и только вступающих в самостоятельную жизнь.

В системе общего среднего образования в профессиональном самоопределении обучающийся выступает главным субъектом об-

---

разовательного процесса: он сам проектирует образ собственного будущего.

Первоначальный этап личностного и профессионального самоопределения учащихся заключается не в удовлетворении запросов и развитии способностей личности в какой-либо области познавательной деятельности, а в выявлении ее интересов, склонностей, формировании представлений о характере труда, о мире профессий и возможностях выбора одной из них. Поэтому на этапе самоопределения личности учащегося важна системная работа всех субъектов образовательного процесса, их взаимодействие, четкость и согласованность организационной, педагогической, психолого-педагогической и информационной деятельности по сопровождению учащихся.

Если говорить об эффективности индивидуальной работы с учащимися в направлении личностного самоопределения и индивидуализации образовательного процесса, то наиболее оптимальной формой работы является тьюторство. Тьютор – педагог, который работает по принципу индивидуализации и сопровождает построение индивидуального образовательного маршрута [2, с. 33]. Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование образовательной рефлексии учащегося [3, с. 8]. Можно выделить следующие преимущества тьюторского сопровождения:

- 1) тьюторское сопровождение всегда персонифицировано и направлено на конкретного ребенка, даже если тьютор работает с группой;

- 2) признается безусловная ценность внутреннего мира каждой личности, каждой индивидуальности, приоритетность ее потребностей, целей и ценностей саморазвития;

- 3) тьюторское сопровождение дает возможность следовать за естественным развитием ребенка, опираться не только на возрастные закономерности, но и на личностные достижения воспитанника;

4) взрослый побуждает ребенка к нахождению и принятию самостоятельных решений, помогает принять на себя необходимую меру ответственности, то есть создает необходимые условия для саморазвития, осуществления личного выбора.

Продуктивной формой работы в построении образа будущего учащегося является форсайт-технология как технология тьюторского сопровождения. Форсайт (от англ. Foresight – взгляд в будущее, предвидение) – совокупность инструментов, позволяющих активно предугадывать проблемы будущего. Это активный прогноз, который включает элементы воздействия на будущее с помощью согласования частных (партикулярных) интересов различных социальных слоев гражданского общества [4].

Форсайт-технология была создана за рубежом около 30 лет назад и наиболее активно используется в сфере бизнеса и сфере государственного управления. Целью форсайта является не просто подготовка «аналитического прогноза» по наиболее проблемным направлениям, детальным сценариям или тщательно выверенным моделям, но и стремление объединить усилия основных участников процесса перемен, создать для них условия для консолидации, для действия на опережение. Это методология организации процесса, направленного на создание общего видения будущего у участников, которое они стремятся поддержать своими сегодняшними действиями. Форсайт является одним из эффективных инструментов формирования общественного мнения и позиции профессиональных сообществ. Он позволяет направлять в единое русло и фокусировать на актуальных проблемах деятельность вовлеченных в процесс организаций и широких групп людей, влиять на формирование целей и постановку задач, обусловленных представлением о возможных путях развития отдаленного будущего, выявлять наиболее уязвимые и обладающие потенциалом точки роста. Именно это позволяет говорить о том, что технология форсайт применительно к педагогической деятельности может найти применение в тьюторском сопровождении как условия успешного профессионального самоопределения учащихся.

Форсайт – это прежде всего инструмент коммуникации людей по поводу своего будущего. Чем больше влияние у людей на это будущее, тем более значителен форсайт. В ситуации, когда борются

ся много разных структурированных образов будущего, важны люди, которые за ними стоят. И в этой ситуации оказать помощь учащимся в создании образа будущего может педагог с тьюторской компетенцией.

Тьютор выступает в качестве организатора условий, в которых возможна образовательная активность ребенка в режиме проб и поиска. Он организует события, направленные на выявление и поддержку образовательных интересов учащихся; помогает включению ребенка в проектную, игровую, авторскую деятельности, организует индивидуальную и групповую самоподготовку учащихся; проводит встречи, так называемые тьюториалы, индивидуальные консультации по анализу самими учащимися образовательных успехов и трудностей.

На II и III ступенях общего среднего образования, в ситуации, когда конкурирующих образов будущего много, обучающиеся под руководством педагога способны входить в будущее и формировать его за счёт личностных ресурсов. Основой методики является совместная работа участников на «карте времени» – опорной схеме, размещенной на большом листе бумаги (интерактивной проекции) и содержащей в себе три части – три горизонта событий: ближний (на пять лет вперед), средний (на десять лет вперед) и дальний (на 15–20 лет вперед). При участии педагога на карте будущего участники размещают карточки – сущности. Определяются тренды, предпочтения в профессиональном плане, технологии, т. е. приемы и средства для возможного достижения целей. Необходимо учесть форматы-варианты той или иной специальности, возможные угрозы на пути к достижению цели и т. д.

Постепенно создавая образ того, какой будет та сфера деятельности, в которой ученик себя представляет в дальнейшем, выявляется профессиональное самоопределение учащегося, формируется уверенность в дне сегодняшнем и дне завтрашнем. Роль тьюторского сопровождения является при этом созидательной.

От большинства форсайт-стратегий тьюторская деятельность по профессиональному самоопределению учащихся отличается рядом преимуществ: во-первых, совместная работа экспертов ведется не с текстами и информацией, а с образами и схемами. Карта как пространственная модель выполняет сразу целый комплекс



---

функций по отношению к отражаемому на ней объекту: структурирующую, когнитивную (информационно-познавательную), обобщающую (концентрирующую), визуализирующую, навигационную. Во-вторых, работа в малых группах также происходит вокруг общих образов и схем, в отличие от, например, метода экспертных панелей и дискуссионных круглых столов. Работа, таким образом, становится по-настоящему совместной и коллективной, а также, благодаря опоре на тщательно спроектированные инструменты поддержки мышления о будущем в виде карт и схем, выходит за пределы привычных для каждого участника форсайта субъектных позиций и способов мышления, создавая уникальные условия для создания нового содержания.

В отличие от традиционного прогнозирования, технология форсайта является активной по отношению к будущим событиям. Это означает, что авторы и участники форсайта не просто по отдельности оценивают вероятности и риски возникновения тех или иных условий, а занимают активную позицию и совместно проектируют свою текущую и будущую деятельность таким образом, чтобы оптимизировать личностные ресурсы, увеличить вероятность желаемых событий и снизить нежелательные или неоправданные стратегии.

К своему будущему надо готовиться заранее. Готовиться – это значит вовремя увидеть старт, возможности роста какого-либо начинания и быть максимально гибким и мобильным.

Форсайты нужны для того, чтобы прояснить, что на самом деле происходит. Форсайт – это размещение будущего в настоящем, появление представлений о предстоящем будущем. Это создание профессиональных путей учащегося, прояснение его профессиональных намерений, получение возможной картины будущего и определение путей для его достижения, которые носят рекомендательный характер.

Процесс форсайта включает в себя опредмечивание и внесение в карту проектов и событий, приводящих к тому или иному событию. Некоторые события могут восприниматься отдельными участниками как их личные цели или желательные для предметной учебной сферы деятельности. В этом случае проекты и события, появляющиеся на тех горизонтах и технологических (форматных)

---

линиях, которые ведут к желаемому состоянию, фактически становятся этапами по его воплощению.

Для работы с форсайт-технологией педагогу-тьютору необходимо учесть четыре уровня деятельности:

- настоящее (работа с карточками, высказывания участников, модерация);
- будущее (предсказательные методы, работа с перспективами и т. д.);
- планирование (стратегический анализ, определение приоритетов);
- нетворкинг (инструменты, направленные на создание диалога и соучастия участников форсайта) [5].

Например, учащимся предлагается построить образ своего горизонта. Эта воображаемая линия делится на 3 части: ближний горизонт, средний горизонт, дальний горизонт. Для конкретизации образов можно определить условные рамки горизонтов, выражающиеся 1–2 годами. Из рисков определяется графа «очевидное-невероятное», которая проходит через все линии. Это поможет сфокусировать учащихся на собственных ресурсах или возможности воплотить нераскрытый потенциал.

Результатом форсайт-сессии является «карта будущего» – визуально богатое пространство, позволяющее увидеть как целое всю предметную сферу, образ ее будущего, а также различные способы и пути достижения тех или иных желательных и нежелательных состояний, и факторы, влияющие на вероятность воплощения того или иного варианта развития событий. Карта будущего может быть легко трансформирована участниками в целеориентированную «дорожную карту» – не только визуальный образ собственного будущего, включающий ключевые события, прогноз развития событий, стратегические развилки, но и точки принятия решений и запуска конкретных социальных или технологических действий или проектов, план рекомендательных мер для конкретного учащегося.

Спектр возможных результатов форсайт-сессии велик. В зависимости от того, с каким учащимся и на какой стадии его развития проводится форсайт, результаты могут быть различными. Однако педагогу с тьюторской компетенцией необходимо опираться не

только на личностные ресурсы учащегося, но и на ресурсы учреждения образования, диагностические данные, вовлечение учащегося в систему дополнительного образования, кластерные связи учреждения образования.

Форсайт-технология в допрофильной подготовке и профориентационной работе как подготовительных этапах профилизации позволяет ориентировать учащихся на формирование способности принимать адекватные решения о выборе дальнейшего направления образования [1].

В процессе такой специально организованной коммуникации между педагогом с тьюторской компетенцией и обучающимся происходит главное: ученики формируются, самоопределяются, строят и согласовывают стратегии собственного развития, определяются в отношении приоритетных фокусов развития, выбирают ключевые проекты и могут организовываться для их реализации в малые группы.

Результатом работы посредством форсайт-технологии может стать формирование условий успешного профессионального самоопределения и полноценной социализации личности учащегося.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации в 2017/2018 учебном году образовательного процесса при изучении учебных предметов и проведении факультативных занятий в учреждениях общего среднего образования», 21.07.2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://adu.by/images/2017/09/IMP\\_rus\\_2017\\_2018.docx](http://adu.by/images/2017/09/IMP_rus_2017_2018.docx). – Дата доступа: 18.10.2017.
2. Ковалева, Т. М. Материалы курса. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании : лекции 1–4 / Т. М. Ковалева. – М. : Педагогический университет. Первое сентября, 2010. – 56 с.
3. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Н. Михайлова [и др.] ; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
4. Толковый словарь. Инновационная деятельность. Термины инновационного менеджмента и смежных областей (от А до Я) / отв. ред. В. И. Суслов. – 2-е изд., доп. – Новосибирск : Сибирское научное издательство, 2008.

- 
5. RAPID FORSIGHT методология. Версия 0.3. Рабочие материалы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/user/Downloads/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%B0%200.3%20RF.pdf. – Дата доступа: 25.07.2017.

Материал поступил в редколлегию 01.09.17.

O. P. IZBITSKAYA,  
Deputy Principal for Academic Work  
State Education Institution «Molotkovitchskaya Secondary School»,  
Pinsk district, Brest region, Belarus

**TUTOR SUPPORT BY MEANS OF FORESIGHT TECHNOLOGY  
AS THE CONDITION FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL  
SELF-DETERMINATION OF PUPILS**

**Summary**

The article contains material on the application of foresight technology in tutor support of pupils. Foresight technology promotes the arrangement of the future in the present, the appearance of ideas about the future, the creation of joint maps and the clarification of their intentions.

УДК 316.6

**В. О. КОНДРАШОВА,**

заместитель декана факультета профессионального развития  
специалистов образования

Государственное учреждение образования  
«Академия последилового образования», г. Минск, Беларусь

## **МЕЖПОКОЛЕННЫЙ СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ДИАЛОГ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

В статье рассматривается понятие «межпоколенный социализирующий диалог», его значение и преимущества в системе семейных взаимоотношений. Предложена типология межпоколенного социализирующего диалога. Раскрывается роль прародителей в социализации подрастающего поколения. Представлены результаты эмпирического исследования.

**Ключевые слова:** диалог, межпоколенный социализирующий диалог, прародители, многопоколенная семья, общение.

В современном обществе вопрос межпоколенного взаимодействия является одной из важных проблем. Сегодня достаточно остро выражена проблема межпоколенного барьера, который проявляется в разнице во взглядах поколений на семейные ценности и нормы; в разнице интерпретаций исторических, политических событий, а также мировоззренческих конструктов; в специфике коммуникации; в особенностях социальной перцепции и др. В связи с этим появляется объективная необходимость в исследовании социально-психологических механизмов, лежащих в основе межпоколенных барьеров, с последующим их преодолением. Преодоление этих барьеров призвано повысить эффективность межпоколенных взаимодействий, что позволит сохранить активную жизненную позицию старшего поколения, а также безболезненно включить в социальный контекст личность ребенка.

Развитие и становление личности ребенка происходит во взаимодействии с окружающим миром и в первую очередь с его ближайшим социальным окружением – семьей – посредством субъект-субъектного общения, при котором отмечается ориентация на значимые потребности, интересы, запросы и т. п. партнера. Благодаря субъект-субъектности межпоколенного общения у ребенка

формируется базовое доверие к миру и его готовность к более широкому социальному взаимодействию. Межпоколенное общение способствует формированию родовой идентичности, что формирует чувство принадлежности и защищенности. Прародители для ребенка символизируют семейную историю, являются носителями опыта предыдущих поколений семьи, транслируемых в настоящем и реализующихся в межпоколенной эстафете. Ребенок в межпоколенном диалоге символизирует будущее, в котором будет воплощён опыт предыдущих поколений, преломленный через личный опыт ребенка.

Межпоколенный диалог представляет собой не только трансляцию норм и ценностей прародительских семей, но и закладывает основу моделей поведения ребенка. Межпоколенный диалог предлагает ребенку систему идентификационных эталонов, на которые ребенок опирается в более широком социальном пространстве.

Любой межпоколенный диалог является социализирующим, т. е. способствующим дифференциации Я ребенка, структурированности образов Я, формирующим представления о себе и своем месте в этом мире.

Учитывая значимость прародителей в социализации личности ребенка, в современной психологии возрастает интерес к вопросам межпоколенных взаимоотношений. Т. М. Афанасьева, М. Бородинская, А. Я. Варга, А. И. Захаров, О. В. Краснова, Т. А. Куликова, Е. Л. Михайлова, А. В. Петровский, Т. В. Сенько, А. С. Спиваковская и др. подчеркивают исключительную роль прародителей в воспитании детей, осуществлении связи поколений, без которой невозможно понимание жизни в целом.

В нашем понимании прародитель – это родственник, который символизирует род, т. е. предшествует следующему поколению и связывает предыдущее поколение с последующим, обеспечивает родство и связь поколений во времени, связывает настоящее, прошлое и будущее. Иными словами, отношение к предыдущим поколениям у ребенка чаще всего основано на специфике отношений со своими прародителями: на их чуткости, гибкости, способности к принятию, пониманию, уважению, к помощи и заботе [1].

Человеку важно знать о своих прародителях и прапрародителях, на этом строятся его чувства, формируются его ценности.

На основе чувства по отношению к своим предкам воспитываются такие качества, как гордость за своих предшественников, стремление превзойти их достижения, здоровое соперничество, желание сохранить семейные традиции, которые определяют правила и нормы отношений к другим людям и вещам. От одного поколения к другому передаются не только материальные блага, но и структура мировоззрения и отношение родителей к детям. Семейные традиции берут начало в критических переживаниях одного из членов семьи, укореняются, усваиваются детьми и передаются следующему поколению [3].

Самое старшее поколение нередко обеспечивает необходимый для детей эмоциональный комфорт, на что у современных родителей часто не хватает ни сил, ни времени. Присутствие прауродителей в семье трансформирует всю систему семейных взаимоотношений и оказывает непосредственное влияние на процесс воспитания и социализации ребенка.

*Межпоколенный социализирующий диалог* мы рассматриваем как взаимодействие в триаде «ребенок – родитель – прауродитель», в результате которого происходит взаимосоциализация, предполагающая формирование общей культуры, взаиморазделяемой структуры ценностей, взаимосогласованных норм и моделей поведения, способов взаимодействия, соответствующих современному социокультурному контексту. В результате межпоколенного социализирующего диалога происходит формирование, уточнение, дифференциация ролевых позиций всех субъектов данного диалога, а также транслируются и реализуются ценности отношений и переживаний [2].

В нашем исследовании понятие межпоколенного социализирующего диалога рассматривается в следующих аспектах.

*Исторический аспект*, который предполагает анализ взаимодействия поколений с позиции рассмотрения образа старшего поколения как носителя традиций, наследия предшественников и передачи жизненного опыта последующим поколениям. Новая социальная ситуация развития общества предполагает пересмотр позиции во взаимодействии поколений. Это признание опыта старших и одновременно осознание инноваций в обществе. Только с учетом этого можно наладить конструктивный диалог поколений.

*Психологическое наследование*, которое осуществляется на неосознаваемом уровне младшим поколением, определяет отношение к людям, вещам, обществу и т. д., которое сформировано прародителями в семье, или отклонение от «семейной концепции» и жизненного плана семьи, сформированных прародителями.

*Личностный аспект* предполагает личностные отношения прародителей и их детей и внуков. Эти отношения могут быть как позитивными, так и сложными и противоречивыми. Старшее поколение в семейном социуме приобретает новую социальную роль или в случае возникновения межпоколенных барьеров осуществляется осознание, осмысление этой роли и ее назначения. При условии отсутствия или преодоления этих барьеров возможен межпоколенный социализирующий диалог.

Методологической основой нашего эмпирического исследования межпоколенного социализирующего диалога является социокультурно-интердетерминистский диалогический подход В. А. Янчука, основанный на идеях М. М. Бахтина и В. С. Библера о диалоге как инструменте согласования взглядов, в соответствии с которыми открываются возможности для открытого диалога субъектов, а значит и поколений. Диалогичность проявляется в способности созидания совместного знания с учетом индивидуальных различий и основана на взаимообогащении, взаиморазвитии и взаимопонимании [4; 5].

Сущность, специфику и социально-психологические аспекты диалога изучали М. М. Бахтин, С. В. Белова, В. С. Библер, Г. Я. Буш, И. И. Васильева, Ц. Иотов, А. Г. Ковалёв, А. Ф. Копьёв, Г. М. Кучинский, А. А. Потеня, А. У. Хараш, Л. В. Щерба, Л. П. Якубинский, Я. Яноушек, В. А. Янчук и др. Исходя из различных научных взглядов и позиций, к *сущностным признакам диалога* мы относим эмпатийность, толерантность, конгруэнтность, конструктивность, рефлексивность.

По нашему мнению, субъект-субъектность межпоколенного социализирующего диалога выражается в:

- ориентации на потребности и интересы друг друга;
- удовлетворении обоюдных потребностей;
- стремлении к взаимообогащению;
- формировании общих семантических полей.



Основная задача участников межпоколенного взаимодействия заключается в создании эмоционально ровных, взаимоприемлемых, соблюдающих персональное пространство, направленное на реализацию потребностей и ожиданий друг друга. Позитивные, конструктивные, эмоционально положительные отношения в диаде «ребенок – прародители» могут помочь осуществить формирование личности ребенка; сохранить активную жизненную позицию старшего поколения; способствовать передаче и формированию семейных ценностей у подрастающего поколения; служить основой для развития общения ребенка не только с близкими, но и с другими окружающими его людьми; избежать возникновения межпоколенных барьеров в общении.

Реализуется межпоколенный социализирующий диалог посредством разговора, беседы, совместных действий субъектов межпоколенного взаимодействия. Главными *условиями* реализации межпоколенного социализирующего диалога являются: поддержание обоюдного интереса к личности другого, привлекательность и референтность личности партнера, ненавязывание своего мнения собеседнику, умение не только слушать, но и слышать друг друга и т. п.

*Структура межпоколенного социализирующего диалога* состоит в наличии диалогической ситуации акта восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия и переживания отношения друг к другу, рефлексии акта восприятия друг друга, акта понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия, рефлексии понимания друг друга; акта обратной связи субъектов межпоколенного взаимодействия (рис. 1).

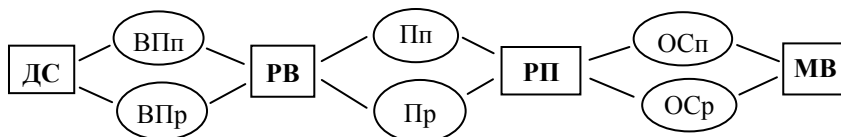


Рисунок 1. Структура межпоколенного социализирующего диалога в триаде «ребенок – родитель – прародитель»

*Условные обозначения:*

ДС – диалогическая ситуация;

ВП – акт восприятия друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия и переживание отношения друг к другу; ВПп – акт восприя-

тия прародителями внуков и переживание отношения к ним; ВПр – акт восприятия ребенком прародителей и переживание отношения к ним;

РВ – рефлексия акта восприятия друг друга;

П – акт понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия: Пп – понимание прародителями внуков; Пр – понимание ребенком прародителей;

РП – рефлексия процесса понимания друг друга субъектами межпоколенного взаимодействия;

ОС – акт обратной связи субъектов межпоколенного взаимодействия: ОСп – обратная связь прародителей; ОСр – обратная связь ребенка;

МВ – межпоколенное взаимодействие в триаде «ребенок – родитель – прародитель».

Межпоколенный социализирующий диалог по своей сущности интенционален. Интенциональность представляет собой систему ожиданий субъектов межпоколенного социализирующего диалога в отношении друг друга.

На удовлетворение потребностей и ожиданий в межпоколенном социализирующем диалоге влияют следующие характеристики:

- 1) частота общения (контактов) прародителей с внуками;
- 2) эмоциональные отношения, которые складываются между ними в процессе общения;
- 3) содержательность общения, которая определяется широтой тем, по которым происходит взаимодействие между прародителями и детьми (совместное участие прародителей и детей в различных видах семейно-бытовой деятельности и семейном досуге; количество и разнообразие видов совместной деятельности).

Именно на эти показатели мы опирались в своем исследовании специфики межпоколенного социализирующего диалога в прародительно-родительно-детских отношениях.

Нами был проведен кластерный анализ полученных данных методом К-средних. С помощью дисперсионного анализа (F-критерий) было определено, что все переменные (частота контактов прародителей с внуками, эмоциональные отношения и содержательность общения) являются критериями классификации межпоколенного диалога, что позволяет перейти к расчету средних арифметических для всех указанных переменных, представленных в трех кластерах. Результаты представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Результаты кластерного анализа (типы межпоколенного социализирующего диалога)**

Название переменной	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
частота контактов прародителей с внуками	3,36	6,38	6,61
эмоциональные отношения в общении прародителей и внуков	3,35	6,39	6,60
содержательность общения прародителей с внуками	5,34	3,75	7,36

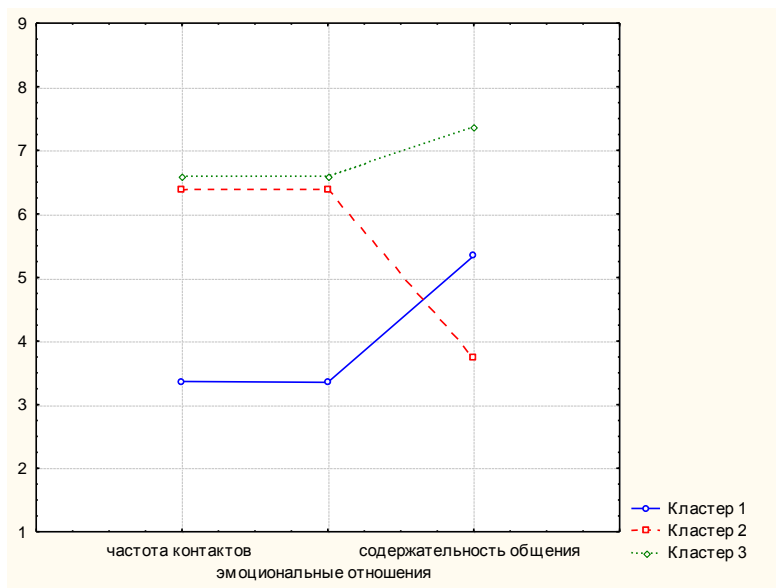
где:

первый кластер – *непродуктивный/неконструктивный тип*,

второй кластер – *ситуативно-вариативный тип*,

третий кластер – *продуктивный/конструктивный тип*.

Для наглядности отразим представленные результаты на графике (рис. 2).



**Рисунок 2. Результаты кластерного анализа типов межпоколенного социализирующего диалога**

где:

первый кластер – *непродуктивный/неконструктивный тип*,

второй кластер – *ситуативно-вариативный тип*,

третий кластер – *продуктивный/конструктивный тип*.

Анализ теоретических идей разных авторов, а также полученные в ходе кластерного анализа данные позволяют создать *типологию межпоколенного социализирующего диалога*.

Итак, можно выделить три основных типа межпоколенного социализирующего диалога и его характеристики.

1) *Продуктивный/конструктивный тип* (третий кластер). Прародители и внуки проводят много времени вместе, активно участвуют в семейно-бытовой деятельности и имеют разнообразные варианты совместного досуга на фоне положительной эмоциональной окраски их отношений. Данный тип диалога предполагает отсутствие межличностных конфликтов, эмоционально ровные теплые взаимоотношения, наличие совместной обоюдозначимой деятельности, общность интересов, мировоззрений, отношений к ценностям.

2) *Ситуативно-вариативный тип* (второй кластер). Прародители и внуки проводят много времени вместе, их общение положительно эмоционально окрашено, однако совместная семейно-бытовая и досуговая деятельность недостаточно организована. Данный тип диалога предполагает возможные межличностные конфликты, эмоционально неровные взаимоотношения, недостаточно организованную совместную деятельность или односторонний интерес к ней; некоторую рассогласованность интересов, мировоззрений, отношений к ценностям.

3) *Непродуктивный/неконструктивный тип* (первый кластер). Прародители и внуки встречаются от случая к случаю, их эмоциональные отношения скудны, но если совместная семейно-бытовая деятельность и досуг случаются, то они достаточно разнообразны. Данный тип диалога предполагает возможные межличностные конфликты, эмоционально холодные взаимоотношения или низкую эмоциональность, редкое общение, совместную деятельность по ситуации; рассогласованность интересов, мировоззрений, отношений к ценностям.

Обращает на себя внимание тот факт, что главной конструктивной составляющей межпоколенного социализирующего диалога является способность формировать или сформированность теплых эмоциональных отношений. При этом содержательность общения нередко отступает на второй план. Иными словами, для прародителей и детей не столь существенно то, о чем они говорят, сколько то, что они чувствуют по отношению друг к другу. Подобный факт согласуется с потребностью ребенка в эмоциональной привязанности, в обеспечении чувства защищенности, принятии, поддержке, что является основой для формирования идентичности, а также базового доверия к миру [2].

На основе полученных данных и выделенных типов межпоколенного социализирующего диалога нами был проведен анализ частоты встречаемости разных типов межпоколенного социализирующего диалога (таблица 2).

**Таблица 2. Преобладание типов межпоколенного социализирующего диалога**

Тип межпоколенного социализирующего диалога	АВ	%
Продуктивный/конструктивный	49	34,5
Ситуативно-вариативный	48	33,8
Непродуктивный/неконструктивный	45	31,7
Всего	142	100

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет говорить о том, что разные типы межпоколенного социализирующего диалога встречаются приблизительно с равной частотой во взаимоотношениях прародителей и детей.

Таким образом, эмпирическое исследование показывает, что наличие межпоколенного социализирующего диалога дает возможность говорить о том, что основной составляющей и его результатом является способность и готовность субъектов данного процесса формировать теплые эмоциональные отношения.

Процесс межпоколенного социализирующего диалога индивидуализирован, «развернут» во времени. Каждый этап межпоколенного социализирующего диалога может отличаться по психологической насыщенности элементами взаимосимпатии, взаимопонимания, взаимоуважения и т. д., совокупность которых выступает показателем диалогичности.

Именно старшее поколение является транслятором социального, исторического и жизненного опыта, семейных ценностей, традиций и обычаев семьи. При условии межпоколенного социализирующего диалога в процессе взаимодействия со взрослыми ребенок усваивает социальные нормы поведения, осваивает навыки поведения и общения в семье и вне ее, а также семейные традиции и обычаи, сложившиеся в семье за многие десятилетия. Ребенок наблюдает, запоминает, подражает, усваивает, поступает и ведет себя так же, как взрослый. У него происходит формирование семейных ценностей. А проявление активности прародителей по отношению к внукам, в свою очередь, способствует передаче семейных ценностей младшему поколению.

Дети помогают обогатить внутрисемейные связи между поколениями, расширить круг интересов взрослых, обеспечивают эмоциональное тепло, дают возможность прародителям вернуться к пройденным этапам жизни. Общение с бабушкой и дедушкой помогает ребенку стать добрее, внимательнее, отзывчивее к представителям старшего поколения.

Отсутствие межпоколенного социализирующего диалога ведет к нарушению межпоколенного баланса: затрудняет нормальное психическое развитие ребенка, разрушает нормы и ценности семьи, отрицательно влияет на воспитание и поведение ребенка.

Таким образом, межпоколенные отношения могут рассматриваться как ресурс для формирования общекультурных компетенций личности не только ребенка, но и прародителя. При условии межпоколенного социализирующего диалога, на наш взгляд, возможно повышение психолого-педагогической культуры в современной семье.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кондрашова, В. О. Формирование семейных ценностей у детей дошкольного возраста / В. О. Кондрашова // Кіраванне у адукацыі. – 2012. – № 11. – С. 67–72.
2. Кондрашова, В. О. Прародительско-родительско-детские ценности в условиях межпоколенного социализирующего диалога / В. О. Кондрашова // Педагогическая наука и образование. – 2017. – № 2 (19). – С. 39–44.
3. Пациорковский, В. В. Большая семья в демографической ситуации России / В. В. Пациорковский, В. В. Пациорковская // Социологические исследования. – М. : Наука. – 2009. – № 3 (299). – С. 121–128.
4. Янчук, В. А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива в научном объяснении психологической феноменологии / В. А. Янчук // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 179–192.
5. Янчук, В. А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии / В. А. Янчук // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – С. 193–206.

Материал поступил в редколлегию 26.06.17.

V. O. KONDRASHOVA,  
Deputy Dean of the Faculty of Professional Development  
of Education Specialists  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

INTER-GENERATION SOCIALIZING DIALOGUE  
IN THE MODERN FAMILY AS A PSYCHOLOGICAL  
PHENOMENON

Summary

The article deals with the concept of an inter-generation socializing dialogue, its significance and benefits in the system of family relationships. The typology of inter-generation socializing dialogue is proposed. The author reveals the role of ancestors in socialization of the younger generation and presents the results of an empirical study.

УДК 159.9

**Н. В. КОТОВА,**

заместитель директора по учебной работе, педагог-психолог  
высшей квалификационной категории государственного учреждения  
образования «Средняя школа № 34 г. Минска»,  
аспирант кафедры психологии

Государственное учреждение образования  
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ БУЛЛИНГА**

В статье рассматриваются подходы к определению буллинга на основе трактовки этого явления различными зарубежными и отечественными авторами. Дано авторское определение понятия «буллинг». Определена авторская позиция дальнейших путей исследования.

**Ключевые слова:** буллинг, насилие, взаимодействие, поведение.

В последнее время явление «буллинг» из повседневного определения преобразовалось в международный термин и содержит в себе ряд социальных, психологических, юридических и педагогических проблем. В белорусских и российских психологических словарях нет однозначного научного определения этого термина, что является одной из важных причин продолжения изучения этого феномена в науке. Данное понятие ранее считалось житейским и научно не обосновывалось. То, что понятие «буллинг» выделилось в самостоятельный термин, свидетельствует о распространности данного явления.

Актуальность данного исследования базируется на том, что буллинг – явление социальное, свойственное преимущественно организованным детским коллективам, в первую очередь, в учреждениях образования. На мой взгляд, в учреждении образования чаще всего складываются определенные ролевые отношения среди подростков в диапазоне «лидер-изгой».

Изучив теоретические аспекты понятия «буллинг», необходимо отметить, что многочисленные исследователи объясняют это обстоятельство тем, что учреждение образования является универсальной ареной для разрядки подростками накопившихся многочисленных негативных импульсов. Дополнительным фактором, способствующим распространению буллинга в пространстве шко-



лы, является неспособность, а в некоторых случаях нежелание педагогов совладать с этой проблемой.

Анализируя различные источники, мы сделали вывод, что в литературе очень часто применяется термин «буллинг» для обозначения конфликтного поведения между людьми. Следует отметить, что термин «буллинг» произошел от английского слова «bully», что в переводе означает «хулиган, драчун» и обозначает физический или психологический террор, запугивание. Первые публикации на тему школьной травли появились в начале XX века. В 1905 г. К. Дьюкс опубликовал свою работу по данной проблеме, но первые систематические исследования проблемы буллинга принадлежат скандинавским ученым, среди которых Д. Олвеус, П. П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. РоландРР. Среди перечисленных исследователей Д. Олвеус и сегодня остается самым авторитетным исследователем проблемы буллинга. Позже, в 1920 году, интерес возник и в Великобритании. Среди британских исследователей следует отметить В. Т. Ортона, Д. А. Лэйна, Д. П. Таттума, Е. Мунте. В США особое внимание к буллингу стали проявлять в начале 90-х гг. XX века.

В скандинавских и англоязычных странах для определения буллинга используются следующие **термины**: притеснение, дискриминация, моббинг (преимущественно групповые формы притеснения ребенка), буллинг. Считается, что именно буллинг полнее всего отражает суть обсуждаемого явления. Дэвид Лейн и Эндрю Миллер (2001) ассоциируют этот термин с травлей. Они же определяют буллинг как длительный процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям). Мотивация к буллингу различна: месть, восстановление справедливости как инструмент подчинения лидеру, низвержение конкурентов, из чувства неприязни. Особенно опасна мотивация, связанная с удовлетворением садистических потребностей у определенной категории акцентуированных и дисгармонично развивающихся личностей.

Проблему буллинга за рубежом разрабатывали такие авторы, как С. М. Агога, 1994; V. Besag, 1989; R. Hazier, 1996; K. Kwak,

---

1999; C. Lee, 1999; D. Olweus, 1978, 1999; K. Rigby, 2000; E. Roland, 1989; P. T. Slee, 1995.

Besag предполагал, что буллинг – поведение, которое можно определить как систематическое и многоразовое нападение (физическое, психологическое, социальное, вербальное). Нападающими в данном случае будут те учащиеся, которые формально сильнее над теми, на кого нападают.

Hazier считал, что буллинг провоцируется деструктивным поведением и может быть совершен индивидуально или в группе лиц. При этом доминирующий субъект, то есть «обидчик», испытывает удовлетворение от преимущества над более слабой «жертвой» в физиологическом и психологическом плане.

Roland описывает «буллинг-структуру» как социальную систему, включающую в себя преследователей, их жертв и сторонних наблюдателей. Каждый участник системы имеет свое мнение по поводу происходящего.

Tattum отмечает буллинг как особый вид насилия, когда человек нападает физически либо угрожает другому человеку, слабому и бессильному, для того чтобы человек ощущал себя изолированным, напуганным, лишенным свободы действий длительное время.

Например, Эндрю Миллер и Дэвид Лейн сравнивают это понятие с травлей и рассматривают его как процесс, который длится продолжительное время, как процесс сознательного жестокого отношения, физического и (или) психического, в отношении одного ребенка или группы детей к другому ребенку. Исходя из этого, ученые выделяют три основных подхода, в которых рассматривается буллинг:

1. Диспозициональный – в этом подходе концентрируется внимание на индивидуальных особенностях участников ситуаций травли, внутриличностных предпосылках, которые приводят к тому, что человек оказывается в них жертвой или агрессором.

2. Темпоральный – изучает неравномерную реализацию рисков на протяжении жизненного пути, а также подчеркивает существование периодов сензитивности в связи с событиями жизни, при переживании которых повышается уязвимость человека и возрастает риск освоения им роли агрессора или жертвы в ситуациях буллинга.

3. Контекстуальный – в этом подходе отмечается роль среды, микроклимата группы и системных процессов в сообществе в том, что доминирующим способом взаимодействия между людьми становится способ, который основан на неравенстве власти: контекст актуализирует внутриличностные предпосылки и переводит буллинг из разряда рисков в разряд действительности.

Следует отметить, что наблюдается интерес к изучению буллинга в работах российских ученых (И. Б. Ачитаевой, В. И. Вишневской, О. Глазман, И. С. Кона, Д. А. Кутузовой, О. Маланцевой, А. А. Стрельбицкой, Е. Н. Файнштейн). Белорусские ученые проблему буллинга не исследуют, однако синонимичные понятия «виктимность» и «насилие» являются актуальными для отечественных специалистов, таких как Н. И. Бумаженко, А. А. Стреленко, И. А. Фурманов и других.

Проблематика психологии насилия представляет собой обширную область, наиболее интенсивно разрабатывающуюся в мировой психологии последнюю четверть XX века (Д. Левинсон, Дж. Кобрин, Д. Финкелхор, Д. Иваниек, К. Брон, Р. Лэнг, А. Миллер). В психологической науке данная проблематика сравнительно молода (Е. Н. Волков, В. В. Денисов, Г. Н. Киреев, А. Б. Кирюхина, В. А. Ситаров и другие). Проблему насилия в образовательной среде на современном этапе разрабатывают такие исследователи, как Л. С. Алексеева, И. А. Баева, Е. В. Бурмистрова, Е. Ф. Быковская, Е. Н. Волкова, Т. Г. Волкова, Е. В. Гребенкин, Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова и другие. На постсоветском пространстве отмечаются исследования, проведенные И. Б. Ачитаевой, 2010; О. Глазман, 2009. В своих публикациях проблему буллинга раскрывают психологи В. И. Вишневская, 2010; И. С. Кон, 2006; Д. А. Кутузова, 2007; О. Маланцева, 2007; А. А. Стрельбицкая, 2010; Е. И. Файнштейн, 2010 и другие.

Например, Е. Н. Ушакова считает, что психологическая, физическая или психологическая агрессия, то есть нападение буллера, осуществляется с целью нанести вред жертве, запугать ее и (или) стрессировать.

«Школьная травля», по мнению О. Д. Маланцевой, включает в себя совокупность социальных, психологических и педагогических проблем, которые затрагивают процесс продолжительного

физического или психического насилия со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не может защитить себя в данной ситуации [2, с. 91].

Таким образом, мы отмечаем, что предпосылкой любого насилия является отсутствие уважения к личности. Полноценное развитие и реализация индивидуальных потенций человека в учреждении образования возможны только в определенных условиях. Центральное место среди них принадлежит качеству межличностного общения и психологической безопасности в образовательной среде. Современный жизненный контекст не исключает явления насилия из процессов обучения и воспитания. Поэтому необходимо исследовать сам феномен насилия в образовательной среде, его истоки, формы и причины, в связи с тем что оно способно разрушать безопасность образовательной среды и негативным образом сказываться на построении межличностных отношений между субъектами образовательного процесса и развитии личности обучающегося (И. А. Баева, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков и другие).

Изучив теоретические подходы понятия «буллинг» многочисленных исследователей, я предлагаю свое авторское видение данного определения: буллинг – это систематический, сознательный, длительный процесс жестокого воздействия или физического и (или) психического отношения со стороны одного субъекта или группой лиц к другому (другим) субъекту (-ам).

В контексте данного исследования нам также необходимо выявить первопричины возникновения буллинга. Изучив различные подходы возникновения буллинга, нами был сделан вывод, что в основе буллинга лежат механизмы агрессии. В науке существует несколько подходов к объяснению природы агрессии. Рассмотрим некоторые из них. В *психоаналитическом подходе* (З. Фрейд) агрессия рассматривается как порождение инстинкта борьбы, наряду с инстинктами жизни, эроса, смерти, разрушения. З. Фрейд, исследуя природу агрессии, предположил, что в человеке непрерывно вырабатывается агрессивная энергия, которую он периодически «выбрасывает», даже иногда без видимого повода.

В *этологическом подходе* (К. Лоренц) утверждается, что агрессия является неотъемлемой частью человеческой природы и берет свое начало из врожденного инстинкта борьбы за выживание.

---

Согласно *ситуативной теории агрессии* (Дж. Доллард), к агрессии всегда приводит фрустрация (помеха, раздражение), однако агрессия не всегда проявляется в отношении фрустратора. Часто из-за боязни наказания, сильной ответной реакции человек переносит свои агрессивные действия на другого человека или объекты, которые не могут ответить ему тем же. Н. Е. Миллер выдвинул систематизированную модель, объясняющую появление такого феномена. Он предположил, что подобное поведение агрессивного индивидуума обусловлено тремя факторами: силой побуждения к агрессии; силой факторов, тормозящих данное поведение; сходством каждой потенциальной жертвы с фрустрирующим фактором.

Заслуживает внимания также *теория социального научения агрессии* (А. Бандура), которая утверждает, что агрессивное поведение представляет собой сложную систему навыков, требующую длительного всестороннего научения. Человек должен наблюдать за социальными формами проявления агрессии и усваивать их. Здесь выделены далеко не все, а лишь ведущие теории, объясняющие такое явление, как агрессия. Уже само появление таких теорий свидетельствует о серьезности и неоднозначности данного явления, а в самих теориях содержится мысль о том, что агрессия заложена в человеке от рождения, а агрессивность как социальное качество приобретает ребенком очень рано, если у него есть возможность наблюдать ее проявления в окружающей жизни.

Следовательно, изучив теоретические подходы возникновения буллинга, можно видеть, что первая причина, с точки зрения социокультурных концепций агрессии, появления у детей признаков агрессивного поведения в школе лежит в природе социализации: наиболее экономный для ребенка путь социализации – подражание взрослому. На мой взгляд, ребенок, видя агрессию у взрослых, подражает им. Агрессивность пока еще не является чертой характера ребенка, она взята им на вооружение как «подсмотренный» у взрослых способ поведения. Если на этом этапе агрессия не пресекается, если взамен ребенка не учат другим способам поведения, если, более того, она поддерживается взрослыми, то очень скоро ребенок начинает проявлять агрессивность сознательно [4, с. 86].

Следует обратить внимание, что буллинг может возникать и как *механизм самозащиты*, как проявление страха или тревоги в тех случаях, когда ребенок видит реальную или мнимую опасность. Проявляя агрессивность, ребенок стремится защитить себя, оградить от того, с чем он по-другому не может справиться. У него создается иллюзия смелости. Согласно Э. Эриксону [3, с. 31], враждебность и агрессивность связывается у ребенка с несформированностью на первом году жизни базисного доверия к миру. Степень развития чувства доверия к людям и к миру зависит от качества получаемой им материнской заботы. Полноценная материнская забота обеспечивает ребенку уверенность в себе, не боязнь проявлять инициативу, допускать ошибки и т. д. Если же ребенок не получает полноценной материнской заботы, то у него вырабатывается и закрепляется собственная защитная реакция в виде агрессивных форм поведения.

Одной из причин возникновения буллинга, как считает А. Адлер, является стремление к преодолению чувства неполноценности, которое ребенок переживает довольно долго. Незрелость, несамостоятельность, неуверенность приводят к болезненному переживанию своего подчиненного положения, появляется стремление во что бы то ни стало достичь превосходства над более сильными и умелыми. Конечно, это причина социально-педагогического порядка. Ребенок «зарабатывает» комплекс психической недостаточности или комплекс неполноценности на основе сравнения себя с могущественными родительскими фигурами. Взрослые, которые не умеют или не хотят понять чувства ребенка, которые унижают его, показывают свое превосходство, стимулируют возникновение агрессивного поведения.

Исследователь С. А. Козлова отмечает, что агрессивность, если она и заложена в человеке как механизм защиты, может приобретать отрицательные или относительно положительные формы проявления в зависимости от той социальной среды, в которой растет и развивается ребенок, от характера социального опыта, который он приобретает, живя среди людей.

Хотелось бы отметить роль социально-биологических причин в возникновении буллинга. Замечено, что мальчики чаще проявляют активную агрессию, чем девочки. Согласно бытующим в нашем

---

обществе стереотипам, особенно укрепившимся за последние десять-пятнадцать лет, мужчина должен быть грубым и агрессивным, в общем, «крутым». Неагрессивные дети в школе воспринимаются уже как редкость. Родители настраивают своих детей на то, чтобы те давали сдачу, поскольку иначе они просто не смогут «вписаться» в «мужское общество», в котором одной из основных ценностей является умение постоять за себя. Мальчики нередко вынуждены проявлять агрессивность, чтобы не оказаться «белыми воронами» и изгоями в значимой для себя группе, среди одноклассников или друзей по уличным играм.

Кроме того, низкая успеваемость также является фактором риска проявлений насилия. Исследования показали, что хорошие отметки по предметам прямо связаны с более высокой самооценкой. Для мальчиков успеваемость в школе не столь значима и в меньшей степени влияет на самооценку. Для них важнее успех в спорте, внешкольных мероприятиях, походах и других видах деятельности. Неуспевающие девочки имеют больший риск проявления агрессии по отношению к сверстникам, чем мальчики с плохой успеваемостью. Кроме того, за буллингом нередко стоят социально-экономические факторы, например, имущественное, социальное и этническое неравенство. Мальчики из бедных и неблагополучных семей вымещают свои фрустрации на более благополучных сверстниках, заставляя их испытывать страх и одновременно чувство своей неполноценности по сравнению с более сильными, мужественными, неуправляемыми выходцами из социальных «низов». В результате создается некий противоречивый симбиоз, когда подростки и юноши из разных социальных слоев одновременно ненавидят и неудержимо привлекают друг друга.

Последствия буллинга не только выступают причиной трагедий, которые случаются с его жертвами; они видоизменяют личность всех, кто участвовал в нем или же оказался наблюдателем. Есть люди, которые видят в буллинге способ самоутвердиться. Вторая группа людей – это те, которые горят желанием стать более авторитетными и казаться сильнее за счет буллинга. Третьи хотят привлечь внимание на себя или же запугать окружающих. Четвертые вовсе завидуют своей жертве. Пятые, возможно, и сами когда-то пострадали от хулиганов, и поэтому они сейчас вымещают свою

злобу на других; а некоторые просто не понимают, что ведут себя неправильно и как это может отразиться на жертвах. Основываясь на данных исследований, следует отметить, что буллинг является актуальной проблемой современного общества. Буллинг – в основном скрытый для окружающих процесс, однако если все же ребенок стал жертвой издевательств, то он получает психологическую травму, и это приводит к тяжелым последствиям. И неважно, имел место физический буллинг или психологический [2, с. 92].

Таким образом, при дальнейшем исследовании необходимо учитывать, что буллинг представляет собой социально-психолого-педагогическое явление. Школьный буллинг, как и любой вид насилия, имеет опасные долгосрочные психологические последствия. Последствиями буллинга являются как усугубление проявления негативных личностных проявления всех участников, так и наличие виктимизации жертвы буллинга. Областью дальнейшего исследования станет определение психосоциальных факторов возникновения буллинга в подростковой среде, а также разработка комплекса мер по профилактике буллинга, осуществляемых за счет коррекции имеющихся социальных девиаций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глазман, О. Л. Психологические особенности участников буллинга / О. Л. Глазман // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 159–165.
2. Маланцева, О. Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Д. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90.
3. Мерцалова, Т. Насилие в школе: что противопоставить жестокости и агрессии? / Т. Мерцалова // Директор школы. – 2000. – № 3. – С. 25–32.
4. Ушакова, Е. Н. Буллинг – новый термин для старого явления / Е. Н. Ушакова // Директор школы. – 2009. – № 6. – С. 84–87.

Материал поступил в редколлегию 15.07.17.



N. V. KOTOVA,  
Deputy Principal for Academic Affairs, Teacher-Psychologist  
of the State Education Institution «Minsk Secondary school № 34»,  
Postgraduate Student of the Department of Psychology  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

## THEORETICAL APPROACHES TO THE DEFINITION OF BULLING

### Summary

The article considers approaches to the definition of bullying based on the interpretations of this phenomenon suggested by various native and foreign experts. The author's presents her own definition of the concept of «bullying», and determines further ways of the research work.

УДК 316.614.3 : 316.624.2] – 053.5

**Ю. Л. КУЗМИЦКАЯ,**

старший преподаватель кафедры психологии и педагогики,  
кандидат психологических наук

Учреждение образования «Гродненский государственный  
медицинский университет», г. Гродно, Беларусь

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ ДИСЦИПЛИНАРНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И НАПРАВЛЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ В ОТНОШЕНИИ ОДНОКЛАССНИКОВ**

В статье рассматривается роль дисциплинарных тактик родителей агрессивного содержания в регуляции поведения детей в формировании физической, вербальной и косвенной агрессии у детей. Выявлена взаимосвязь тактик дисциплинарного воздействия родителей и агрессивного поведения школьников в отношении одноклассников.

**Ключевые слова:** агрессия в межличностных отношениях, дисциплинарные тактики, психологическая агрессия, физическая агрессия, научение агрессивному поведению, социализация агрессивного поведения.

Социализация и процесс социальной регуляции поведения детей характеризуется огромным количеством воздействий, среди которых доминирующую роль играют дисциплинарные. *Социальная регуляция поведения ребенка* – это последовательная деятельность родителей по приведению поведения ребенка в целях социальной адаптации в соответствие с представлениями родителей о нормативном социально приемлемом поведении детей и в соответствие с общепризнанными нормами, характерными для конкретного общества [3]. Нарушение ребенком нормативного поведения может приводить к увеличению случаев исправления родителями поведения детей посредством процесса дисциплинирования.

*Дисциплинирование* является системообразующей категорией для всех внешних родительских воздействий, предназначенных для того, чтобы в случае нарушения границ нормативного поведения исправлять эти нарушения [13]. Мы будем исходить из понимания *дисциплинирования* как процесса *организации взаимодействия* между родителями и детьми *в ходе социальной регуляции нарушений*

---

*поведения детей* в целях приведения поведения ребенка в соответствие с представлениями родителей о нормативном социально приемлемом поведении *с помощью дисциплинарных воздействий*. *Дисциплинарное воздействие* – это преднамеренное или непреднамеренное воздействия родителей на поведение ребенка, осуществляемое с помощью *дисциплинарных тактик*.

*Тактика дисциплинирования* – конкретный способ дисциплинарного воздействия. С точки зрения М. А. Straus, *дисциплинарная тактика* представляет собой конкретный дисциплинарный ответ родителя на проступок ребенка [12], краткосрочное действие, предпринимаемое родителем с целью разрешения возникшего противоречия в соответствии с представлениями родителя о нормативном поведении ребенка [3]. Проступок – это нежелательное поведение ребенка, которое, с точки зрения родителя, нуждается в исправлении. *Цель тактики дисциплинарного воздействия* – изменение поведения детей, переориентация поведения детей в соответствии с представлениями родителей о нормативности.

Стоит акцентировать внимание на том, что *дисциплинирование* – это процесс регуляции поведения детей, *дисциплинарное воздействие* – вербальные, физические, эмоциональные действия родителей или взрослых в ответ на совершенный ребенком проступок с целью изменения или исправления его поведения, *дисциплинарная тактика* – конкретный способ реализации дисциплинарного воздействия. В качестве возможных эффектов, связанных с дисциплинарным воздействием, можно наблюдать *когнитивные, эмоциональные и поведенческие изменения*.

Психологическое содержание дисциплинарного воздействия может быть представлено с опорой на классическое построение социально-психологического воздействия [1]. *Психологическое содержание дисциплинарного воздействия составляют*: 1) субъект и объект воздействия (статусно-ролевой компонент), 2) цель, 3) форма и средства дисциплинарного воздействия (тактики, стратегии, стиль), 4) результат и оказываемый эффект [1]. Предложенное содержание требует некоторого пояснения. *Субъект дисциплинарного воздействия* – тот, кто реализует (родитель) систему преднамеренных и непреднамеренных действий с целью вызвать изменения у того, на кого воздействуют. *Объект дисциплинарного*

*воздействия* – тот, на кого (ребенок) направлена система воздействий. *Цель воздействия (интенциональный аспект)* – ориентировочный образ изменений в психических, личностных и поведенческих характеристиках личности ребенка [1, с. 57]. *Форма воздействия* – вербальное, физическое, эмоциональное и символическое действие, направленное на объект воздействия с целью его изменения. *Средства воздействия* – это различные тактики, стратегии и стилевые особенности воздействия, то есть прямые или опосредованные операции, с помощью которых возможно достижение нужного эффекта. Средства воздействия составляют содержание *операционального аспекта* воздействия [1, с. 57]. *Стратегия* представляет собой интегрированную модель воздействий, предназначенных для достижения целей воздействия. Стратегии реализуются через различные тактики [2]. Особые способы действия родителя в реализации цели дисциплинарного воздействия представляют собой *тактики*. *Стиль* – система предпочтений, совокупность дисциплинарных воздействий, к которым прибегают родители в целях наилучшего социального регулирования поведения детей [5]. *Результат социально-психологического воздействия (результативный аспект)* – достигнутые изменения в психических, личностных и поведенческих характеристиках личности [1, с. 57].

Родители в целях успешной *социализации* своих детей могут прибегать к различным *дисциплинарным воздействиям и тактикам*, некоторые из них могут содержать агрессивный компонент. Из-за этого в последнее время достаточно распространенным явлением в родительско-детских отношениях становится выражение агрессии и насилия при дисциплинировании ребенка. В процессе дисциплинирования ребенок может усваивать не только нормы и правила, но и типичный способ межличностного взаимодействия, который складывается между родителем и ребенком. Следовательно, *агрессия в семье* может повысить вероятность того, что ребенок будет демонстрировать агрессивное поведение в ситуации взаимодействия вне семьи, например, в школьной среде.

*Важно* установить, усваивает ли ребенок из опыта социальной регуляции его поведения способы агрессивного взаимодействия. Важность рассмотрения взаимосвязи тактик дисциплинарного воз-

действия и агрессивного поведения детей определяется также тем, что, несмотря на отрицательное отношение к агрессивному поведению и всяческие попытки регулировать данные формы, агрессия остается одной из возможных моделей социального взаимодействия.

*Актуальность* исследования объясняется также недостаточной изученностью проблемы передачи паттернов агрессивного взаимодействия. Несмотря на попытки, которые были сделаны в социально-психологической литературе с целью описать передачу паттернов агрессивного взаимодействия, в социальную психологию эти исследования вошли как исследования «цикла насилия» и «эстафеты насилия»: K. A. Dodge, R. J. Gelles, G. R. Patterson, B. Rivera, R. Sears, S. Steinmetz, M. A. Straus, L. E. Wolker, C. S. Widom [8; 14]. Исследование агрессивного поведения родителей ограничивалось только рассмотрением использования телесных наказаний, основное внимание уделялось только передаче паттернов агрессивного взаимодействия по отношению к членам семьи. Неясной остается роль других форм агрессии родителей в научении детей моделям агрессивного поведения, а также не установлено, используются ли они по отношению к другим субъектам социального взаимодействия за рамками семейной системы.

И. А. Фурманов описывает следующие *модели*, благодаря которым происходит формирование и передача паттернов агрессивного взаимодействия в семье [8].

1. *Модель полоролевой идентификации ребенка с родителем* в ситуациях, когда ребенок является наблюдателем агрессивных и насильственных действий в отношениях между родителями. В процессе полоролевой идентификации ребенок отождествляет себя с родителем одного с собой пола, что способствует интернализации моделей мужского и женского поведения. Усвоенные модели как девочки, так и мальчики впервые опробуют в подростковом возрасте, когда подростки начинают строить отношения со сверстниками противоположного пола. Так, если в отношениях между родителями присутствовали компоненты физического и психологического воздействия, характерные для насильственных отношений, в модель мужского и женского поведения интернализуются соответствующие стратегии поведения. Чаще всего в супружеских отношениях, где имеют место насильственные отноше-

ния, муж выступает в роли агрессора, жена – жертвы. Такое содержание моделей мужественности (мужчина как агрессор) и женственности (женщина как жертва) в результате полоролевой идентификации ребенка повышает вероятность того, что в его собственных полоролевых супружеских отношениях частота случаев насильственного взаимодействия будет высокой.

2. *Модель идентификации с агрессором* в ситуации наблюдения агрессивных действий, когда ребенок является свидетелем агрессивных и насильственных действий в родительско-детских отношениях. В процессе социализации модель поведения родителей как первичных посредников социализации во многом определяет всевозможные усвоенные модели взаимодействия и взаимоотношения. С одной стороны, неоднократная демонстрация агрессивного поведения приводит к тому, что ребенок подражает и копирует характерные паттерны взаимодействия. Подражание и копирование возрастает, если соответствующие модели поведения получили вознаграждение. С другой стороны, не всех детей привлекает агрессивное поведение родителей, так как оно сопровождается различными негативными эмоциональными переживаниями у детей. Для совладания с ситуацией травматизации срабатывает защитный механизм идентификации с агрессором. Ребенок отождествляет себя с агрессором, подражая и копируя психологический и физический арсенал насильственного воздействия [7, с. 70].

Следовательно, есть два пути трансляции моделей агрессивного поведения: супружеские отношения и родительско-детские отношения.

*По характеру направленности агрессивного воздействия и агрессивного взаимодействия выделяют: прямую* (агрессивное действие открыто направлено на объект, вызвавший агрессию), *косвенную* (агрессивное действие выражается не прямо по отношению к объекту агрессии, а косвенным образом), *замещенную* (агрессивное действие адресуется объекту, не связанному с агрессивным действием) *агрессии*. Первая попытка систематизированной дифференциации агрессивных тенденций по направленности была предложена А. Buss [10].

*По качественной форме (содержанию) воздействия выделяют: физическую агрессию, вербальную агрессию, косвенную агрес-*

сию, негативизм. *Физическая агрессия* – форма поведения, включающая прямое взаимодействие субъектов, основанная на утверждении силы. *Вербальная агрессия* – форма поведения, включающая прямое взаимодействие субъектов социального пространства посредством определенного содержания словесных ответов. Вербальное агрессивное взаимодействие имеет своей целью обесценить личность другого человека, оскорбить и дискредитировать, выразить угрозу будущего наказания человека, что носит характер вербальной провокации. *Косвенная агрессия* – форма поведения, включающая не прямое взаимодействие субъектов социального пространства, агрессивные действия по отношению к объекту агрессии направлены не прямо, а косвенным образом. *Негативизм* – оппозиционная форма агрессивного поведения [10].

С целью изучить дисциплинарные тактики родителей мы использовали методику «*Шкала тактики поведения в ситуации дисциплинирования*» (М. А. Straus, С. Mebert) в адаптации И. А. Фурманова [6], а также методику «*Стратегии поведения школьников в отношении одноклассников*» (К. Vjörkqvist, К. Osterman) в адаптации И. А. Фурманова [6] с целью изучить прямые (физические, вербальные) и косвенные агрессивные стратегии поведения школьников в отношении одноклассников.

В исследовании приняли участие школьники 1–11-х классов общеобразовательной школы трех возрастных групп (младший школьный, подростковый и юношеский возраст), общее количество опрошенных – 515 человек. Первая возрастная группа (младший школьный возраст) включает 186 человек, из них 104 мальчика, 82 девочки. Средний возраст –  $7,9 \pm 1,26$ . Вторая возрастная группа (подростковый возраст) представлена 189 школьниками, из них 105 мальчиков, 84 девочки. Средний возраст –  $12,2 \pm 1,31$ . Третья возрастная группа (юношеский возраст) включает 140 человек, из них 76 мальчиков, 64 девочки. Средний возраст –  $15,6 \pm 0,76$ . Испытуемые данных возрастных групп были разделены по уровню агрессии по методу Р. Кеттелла [4]. Респонденты, имеющие суммарные показатели, не превышающие 1,77 у мальчиков, 1,63 у девочек, были отнесены к группе детей с низким уровнем агрессии, респонденты с показателями, превышающими 2,20

у мальчиков и 2,10 у девочек, – к группе детей с высоким уровнем агрессии.

В данной работе результаты представлены на выборке детей младшего школьного возраста. В связи с этим был использован *рисуночный вариант методики М. А. Straus, С. Mebert*. Рисуночный вариант состоит из 4 наборов картинок: отец – ребенок (отец – дочь, отец – сын); мать – ребенок (мать – дочь, мать – сын). Варианты отношений в каждой из диад родительско-детских отношений представлены на 23 картинках (утверждение, дополненное вопросом), отражающих сцены профилактического дисциплинирования, психологической агрессии и физической агрессии (телесные наказания, проявления жестокости и проявление чрезмерной жестокости). Первая картинка носит обучающий характер. Ребенку в индивидуальном порядке предъявлялась картинка из набора, и его просили ответить, имела ли место в его семье ситуация, изображенная на картинке.

Метод сбора эмпирического материала – опрос. Метод организации психологического исследования – метод поперечных срезов. Методы исследования: теоретический анализ социально-психологической литературы; математико-статистический анализ данных (описательный, частотный, многомерный ковариационный и корреляционный анализы); анализ и психологическая интерпретация полученных результатов.

*По результатам эмпирического исследования* выявлены положительные взаимосвязи тактик дисциплинирования ребенка и агрессивного поведения школьников в отношении одноклассников. В группе мальчиков младшего школьного возраста вербальные способы агрессивного взаимодействия с одноклассниками взаимосвязаны с психологической агрессией ( $r_s = 0,62$ ,  $p \leq 0,001$ ,  $F = 5,59$ ,  $p = 0,031$  мать;  $r_s = 0,58$ ,  $p \leq 0,001$  отец) родителей в социальной регуляции их поведения. Мальчики прибегали к открытой вербальной агрессии в отношении своих одноклассников, если в их опыте дисциплинирования присутствовало использование родителями вербальных и символических способов воздействия, основанных на утверждении собственной силы путем психологической агрессии.



Крайние формы физического наказания со стороны матери, проявление жестокости ( $r_s = 0,49$ ,  $p = 0,009$ ) положительно взаимосвязаны с непрямыми формами взаимодействия, что в свою очередь выступает фактором, определяющим косвенную агрессию ( $F = 3,84$ ,  $p \leq 0,050$ ). При такой форме взаимодействия в родительско-детских отношениях агрессия мальчиков направлена не прямо, а косвенным образом в виде распространения неправдивой информации (сплетни, слухи) об объекте агрессии.

В группе девочек прямые формы физической агрессии в отношении одноклассников определяются телесными наказаниями как со стороны матери ( $r_s = 0,49$ ,  $p = 0,037$ ), так и со стороны отца ( $r_s = 0,55$ ,  $p = 0,033$ ). Вербальные формы агрессивного поведения в отношении одноклассников у девочек определяет материнская модель, в частности использование матерью в социальной регуляции поведения девочек психологической агрессии ( $r_s = 0,59$ ,  $p \leq 0,010$ ). Выражение агрессивного намерения не прямым, а косвенным образом детерминирует жестокое обращение матери с девочками, реализующееся в проявлении жестокости ( $r_s = 0,72$ ,  $p \leq 0,001$ ) и физической жестокости ( $r_s = 0,48$ ,  $p = 0,042$ ), а также психологическая агрессия отца ( $F = 9,02$ ,  $p = 0,040$ ).

Исходя из вышеизложенного, можно отметить тот факт, что проявление родителями, в частности матерью, в дисциплинировании как мальчиков, так и девочек физической жестокости способствует изменению характера направленности агрессивного взаимодействия с прямого на косвенный. Агрессивное действие выражается не прямо по отношению к объекту агрессии, а косвенным образом. Это можно связать с тем, что, в отличие от фигуры отца, фигура матери более эмоционально значима для ребенка. Использование мамой во взаимодействии с ребенком физической силы приводит к сильным эмоциональным переживаниям со стороны ребенка. Зачастую закономерной реакцией ребенка на такой способ удовлетворения его потребностей выступает враждебность в адрес родителя. Переживаемое эмоциональное напряжение находит свое проявление не напрямую, а косвенным образом, так как эмоциональное отреагирование, аналогичное способу поведения мамы в конфликте, может вызвать большее эмоциональное отвержение и наказание такого поведения со стороны мамы [9]. Полу-

ченную закономерность можно объяснить также тем, что, используя такие способы разрешения конфликтов, мамы тем самым подают схожие физические тенденции агрессивного поведения мальчиков, что приводит к реализации этих импульсов скрытыми путями, более социализированными способами [11]. Ребенок реализует свои агрессивные тенденции не прямо, а косвенно во избежание соответствующего наказания за агрессивное поведение.

Исходя из вышеизложенного, данные корреляционного и ковариационного анализа свидетельствуют о существовании взаимосвязи между проявлением агрессивного поведения в отношении одноклассников и тактиками дисциплинирования со стороны родителей.

Дисциплинарные тактики родителей могут выступать в качестве фактора формирования определенного типа агрессивного поведения [6], а также фактора научения и социализации агрессивного поведения. Агрессивное поведение детей в отношении одноклассников представляет собой социализированные формы агрессии как результат научения и интеграции в собственный агрессивный опыт агрессивных моделей взаимодействия, как результат выражения агрессии в формах нормативных для родительско-детских отношений.

Телесные наказания со стороны родителей определяют использование физических форм агрессивного взаимодействия детьми всех возрастных групп. Показатели вербальной агрессии в отношении одноклассников у девочек связаны с материнской тактикой использования психологической агрессии, а у мальчиков – с отцовской. Показатели косвенной агрессии в отношении одноклассников связаны с использованием жестокости родителем.

Активно-агрессивный тип поведения (прямые формы физической и вербальной агрессии) в отношении одноклассников обусловлен телесными наказаниями и психологической агрессией родителей в социальной регуляции поведения детей, в то время как проявление жестокости родителями определяет пассивно-агрессивный тип поведения (косвенная агрессия).

Полученные результаты могут быть использованы в работе с детьми с различными типами агрессивного поведения в отношении одноклассников в целях организации психологической кон-

сультативной и коррекционной помощи детям и их родителям. В целях организации помощи могут быть разработаны программы психологических тренингов формирования родительской воспитательной компетентности. Данные формы организации психологической помощи могут быть направлены на приобретение навыков конструктивной социальной регуляции поведения детей родителями, на повышение компетентности родителей по вопросам исправления проступков детей и роли агрессивного поведения родителей в формировании агрессивного поведения детей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балл, Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 4. – С. 56–66.
2. Балл, Г. А. О понятиях «воздействие», «действие» и «операция» / Г. А. Балл // *Вопр. психологии.* – 1974. – № 4. – С. 10–21.
3. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс ; пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. – М. : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 502 с.
4. Мельников, В. М. Введение в экспериментальную психологию личности : учеб. пособие / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.
5. Смирнова, Е. О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е. О. Смирнова, М. В. Быкова // *Психология семьи* : сб. ст. / сост. Т. П. Гаврилова. – М., 2002. – С. 113–124.
6. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб. : Речь, 2007. – 480 с.
7. Фурманов, И. А. Межпоколенная эстафета агрессии и насилия в семье: эндогенные и экзогенные факторы / И. А. Фурманов // *Весн. БДУ. Сер. 3. Гісторыя. Філасофія. Псіхалогія. Паліталогія. Сацыялогія. Эканоміка. Права.* – 2009. – № 1. – С. 67–72.
8. Фурманов, И. А. Эндогенные и экзогенные факторы эстафеты агрессии и насилия в семье / И. А. Фурманов // *Психол. журн.* – 2008. – № 2. – С. 9–14.
9. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени: новые пути в психоанализе / К. Хорни ; пер. с англ. А. Боковикова. – СПб. : Питер : Питер Пресс, 2014. – 301 с.
10. Buss, A. H. *The psychology of aggression* / A. H. Buss. – New York : Wiley, 1961. – 307 p.

11. Lückert, H. R. *Konflikt-Psychologie. Einführung Und Grundlegung* / H. R. Lückert. – München : E. Reinhardt, 1972. – 592 s.
12. Straus, M. A. *Corporal punishment in adolescence and physical assault on spouses in later life* / M. A. Straus // *J. of Marriage a. the Family*. – 1996. – Vol. 58, iss. 4. – P. 825–841.
13. Van Leeuwen, K. G. *Assessing dimensions of parental discipline* / K. G. Van Leeuwen, A. Fauchier, M. A. Straus // *J. of Psychopathology a. Behavioral Assessment*. – 2012. – Vol. 34, iss. 2. – P. 216–231.
14. Widom, C. S. *The cycle of violence* / C. S. Widom // *Science*. – 1989. – Vol. 244, iss. 4901. – P. 160–166.

Материал поступил в редколлегию 25.10.17.

Yu. L. KUZMITSKAYA,  
Senior Lecturer of the Department of Psychology, PhD in Psychology  
State Education Institution «Grodno State Medical University»,  
Grodno, Belarus

**INTERDEPENDENCE OF PARENTAL DISCIPLINARY TACTICS  
AND AGGRESSIVE INTERACTION OF CHILDREN AGAINST  
THEIR CLASSMATES**

**Summary**

The article considers the role of parental aggressive disciplinary tactics in the regulation of children's behavior, resulting in the formation of physical, verbal and indirect aggression in children. The author reveals the interrelation between tactics of parental disciplinary influence and schoolchildren's aggressive behavior against their classmates.

УДК 811.161.1'373:371.214

**А. А. ЛАЗУРКИН,**

соискатель лаборатории гуманитарного образования

Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь,  
г. Минск, Беларусь

**КОМПЛЕКСНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ УЧЕБНОГО  
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ  
ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ  
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Использование лингвистического потенциала учебных словарей неоспоримо при формировании предметных компетенций учащихся при обучении русскому языку. В статье приводятся характеристики трех стадий компетентностного обучения, разработанные для комплексного использования словарей на уроках русского языка с конкретным применением методов, приемов и видов деятельности.

Школьный возраст учащихся второй ступени получения общего среднего образования (5–9 классы) имеет свои психологические особенности. Среди основных черт и качеств личности учащегося психологами (Б. Б. Бадмаева, Б. С. Волков, Н. В. Волкова, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин, Н. Ю. Клышевич, В. Г. Крысько, А. П. Лобанов) выделяются избирательность внимания, критичность мышления, творческое развитие, потребность в решении проблемных ситуаций. Отношение к учебной деятельности в этот период характеризуется пониманием смыслов самого процесса обучения, осознанным осуществлением волевых учебных усилий, целенаправленным формированием и регулированием учебных приоритетов, самообразованием и др. С точки зрения мотивации ведущим выступает познавательный мотив. «Школьники на средней ступени обучения уже не удовлетворяются внешним рассмотрением предметов и явлений, а стремятся изучать сущность и причинно-следственные связи», – заявляет Б. Б. Бадмаева [1, с. 22], подтверждая преобладание познавательной мотивации в деятельности учащихся, что обусловлено степенью и качеством сформированности предметных компетенций.

В научно-методической литературе при рассмотрении вопроса о дифференциации и типологизации содержания учебного матери-

ала отмечена корреляция психологических и педагогических особенностей организации образовательного процесса. Последние отражены в Учебной программе по русскому языку [7] и Образовательном стандарте учебного предмета «Русский язык» (I–XI классы): «На II ступени общего среднего образования:

– языковое и речевое развитие учащихся на основе усвоения знаний о системе русского языка на всех его уровнях (фонетика, лексика, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис) и правил функционирования языковых средств в речи; норм русского литературного языка: произносительных (орфоэпических, акцентологических), речевых (лексических, стилистических), грамматических (словообразовательных, морфологических, синтаксических), орфографических и пунктуационных; формирование правописных умений и навыков, умений пользоваться языком в различных видах речевой деятельности (языковая и речевая компетенции);

– формирование коммуникативных умений на основе овладения речеведческой теорией (культура устной и письменной речи, текст, типы речи, стили речи, жанры речи, правила речевого общения), умений создавать самостоятельные устные и письменные связные высказывания различных стилей, типов и жанров речи (коммуникативная компетенция);

– формирование речевой культуры учащихся на основе освоения языка как системы сохранения и передачи культурных ценностей, как средства постижения русской, национальной и общемировой культуры (лингвокультурологическая компетенция);

– развитие средствами языка интеллектуальной, духовно-нравственной, коммуникативной, гражданской культуры учащихся» [6, с. 2] и представлены в работах ведущих отечественных и зарубежных дидактов и методистов И. А. Зимней, О. Е. Лебедева, А. В. Хуторского, В. В. Краевского, В. В. Давыдова (см., например, [4; 8]); Л. А. Муриной, Р. С. Сидоренко, А. М. Волочко, С. В. Николаенко, Т. В. Игнатович [5].

Процесс формирования компетенции характеризуется многоступенчатостью и последовательностью, будучи взаимообусловленным педагогически и психологически. Учащиеся второй ступени получения образования в формировании языковой, речевой, коммуникативной и др. компетенций как раз и проходят три ста-

дии компетентностного обучения. На первой стадии – ознакомительной, включающей знания о языковой системе, – в рамках лексикографической работы учащиеся осваивают учебную модель работы со словарем.

Вторая стадия – практическая – направлена на формирование навыков и умений работы со словарями, ее целью является расширение когнитивной составляющей личности с помощью лингвистических (лексических, грамматических, речеведческих, коммуникативных) средств, лингвокультурологических, социокультурных феноменов.

На третьей стадии – аппликационной (от англ. application – применение) – учащиеся используют сформированные ранее знания, умения и навыки в различных видах деятельности: самостоятельное составление словарных статей и словариков, поиск необходимого слова в определенном типе словаря, создание комплексной (полиаспектной) характеристики лексической единицы посредством аккумулирования и систематизации лексикографической информации.

Таким образом, основы формирования предметных компетенций с использованием словарей имеют психолого-педагогическую обусловленность. Эффективность процесса формирования предметных компетенций учащихся при работе со словарями на уроках русского языка зависит от последовательности соблюдения этапности (стадии): 1) создания предметной образовательной среды, мотивирующей к когнитивной деятельности школьников и стимулирующей творческий поиск и личностное развитие; 2) отбор учебного содержания согласно установленному уровню сформированности предметных компетенций учеников; 3) организация учебного процесса с помощью разнообразных методических средств, методов, приемов, форм, видов деятельности.

Продемонстрируем виды деятельности учащихся, которые мы предлагаем использовать на уроках русского языка при формировании предметных компетенций в процессе изучения *орфоэпической, орфографической, морфологической и лексической* норм с использованием материала учебных словарей. Работа над ударением всегда считалась наиболее сложной при формировании орфоэпической речевой нормы. На протяжении многих десятилетий

известные ученые-методисты (А. В. Текучев, М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская и др.) предлагали различные способы запоминания ударения в слове: рифмование, запоминание поэтических строк, выделение цветными мелками и т. п. В том числе ученые и учителя-практики предлагали обращаться к словарю для проверки правильности орфоэпической нормы. Однако такие действия далеко не всегда способствовали эффективному запоминанию.

Мы предлагаем методику работы с универтами (от лат. *unicus* – уникальный, *verte* – переворачивать). Так мы назвали каждую карточку, которая стала практико-ориентированным продуктом учебно-методической и речевой деятельности участников образовательного процесса. Так, на начальном этапе учащиеся знакомятся с правилами создания универты. Универта представляет собой двустороннюю карточку. На одной стороне карточки (черно-белый стиль) находится слово (слова для универт взяты из раздела «Пиши и произноси правильно» учебника по русскому языку). Обратная стороны содержит «три ключа к надежному запоминанию»: 1) ударный образ – на цветной стороне ударная гласная превращена в «незабываемый образ»; 2) цветная подсказка (все знают: сколько в слове гласных, столько и слогов; цвет рамки отражает номер ударного слога, где 1-й – красный, 2-й – оранжевый, 3-й – желтый, 4-й – зеленый, как в известной «запоминалке»: «Каждый охотник желает знать...»); 3) меткая рифма «Запомни строчку, если она размещена в верхней части универты» (рис. 1).



Рисунок 1. Пример универты (оборотная сторона)



После демонстрации примера универты и изложения методики ее создания учащиеся выполняют следующее задание «Создай свой словарь универт». Используя орфоэпический словарь русского языка, учащиеся самостоятельно выбирают лексические единицы и создают «три ключа к надежному запоминанию».

Лексикографическая работа при изучении частей речи представлена в комплексной форме, что делает ее целостной и многосторонней. Такая комплексность предполагает использование лексико-семантических, лексико-грамматических и лексико-стилистических упражнений.

В *лексико-семантических упражнениях* содержатся такие задания, которые позволяют учить школьников разграничивать значения полисемантических слов, учитывать парадигматические и синтагматические связи, подбирать синонимы, антонимы, омонимы, что способствует формированию морфологической нормы, развитию языковой зоркости учащихся.

Выполняя *лексико-грамматические упражнения*, школьники учатся распознавать структуру слова, устанавливать способ словообразования, происхождение той или иной части речи, определять грамматические особенности частей речи (употребление с предлогами, изменения, которые происходят со словом, функционирующим в той ли иной синтаксической конструкции).

Задания *лексико-стилистического характера* способствуют формированию у школьников умений правильно выбирать слово в соответствии с функционально-стилистическими особенностями текстовых фрагментов (общеупотребительное или устаревшее, стилистически нейтральное / разговорное и т. п.).

Выполнение заданий комплексного характера способствует 1) выработке навыков постоянного обращения к лексической системе русского языка; 2) выработке умений и навыков анализировать морфологические единицы; 3) развитию коммуникативных умений учащихся; 4) эффективной ориентации в современном лексикографическом пространстве.

Научно-методическая литература, посвященная изучению служебных слов (Т. В. Китаева, М. И. Конюшкевич, С. И. Львова, М. М. Разумовская и др. [2; 3]), широко представлена в современ-

ных репозиториях. Вместе с тем на практике учащиеся до сих пор испытывают затруднения в распознавании, выделении и употреблении незнаменательных частей речи в речевых высказываниях. Следовательно, словарная работа тоже имеет большое значение.

В такой работе учащиеся сами должны были стать участниками – составителями словарных статей. Целевая установка для учащихся коррелирует с основным требованием лексикографии – для каждого слова своя словарная статья – и сформулирована следующим образом: разработать словарные статьи, соответствующие определенной структуре.

1. Заголовочное слово \_\_\_\_\_ .
2. Словообразовательная информация (морфемный состав) \_\_\_\_\_ .
3. Грамматическая информация \_\_\_\_\_ .
4. Семантическая информация \_\_\_\_\_ .
5. Представленность в составе словосочетания или предложения \_\_\_\_\_ .
6. Составление антонимической, синонимической и омонимической пар \_\_\_\_\_ .
7. Фразеологизмы \_\_\_\_\_ .
8. Дополнительные сведения \_\_\_\_\_ .

Задание выглядит следующим образом: составить словарные статьи к следующим служебным частям речи: *в течение, рядом, вследствие, чтобы, лишь, ввиду, с, кроме, либо, так как, бы, хоть.*

Составленные учащимися словарные статьи отражали такую структурную организацию, при которой проведена поэтапная работа с заголовочными словами, разъяснены сложные моменты в употреблении служебных частей речи, композиционные особенности словарной статьи, разработана система словарных помет (А. – антоним, С. – синоним, О. – омоним, инф. – информация и др.). Выполненные задания развивают у учащихся способность к самостоятельной деятельности. Приведем пример словарной статьи, подготовленной школьниками.

1. В течение.
2. Состоит из двух компонентов.
3. Сочетается с родительным падежом (*чего?*) именных слов.

Запомни: **в течение + Р. п.**

4. Выражает длительность протекания действия.
5. *Сегодня в течение целого часа лил сильный дождь, который быстро прибил так давно надоевшую пыль.*
6. А. – нет; С. – в продолжение, во время чего, в бытность, в (во), при (*Сегодня в продолжение целого часа лил сильный дождь, который быстро прибил так давно надоевшую пыль*); О. – *В течение реки исследователи опускали гидрооборудование.*
7. Фр. – нет.
8. Различаем предлог *в течение* от предложно-падежной формы *в течение*.

Запомни: в течение / в продолжение / в заключение всегда пишутся раздельно!

### Задания:

1. Определите, какое значение имеет следующее слово \_\_\_\_\_ в предложении. Расставьте знаки препинания.
2. Прочтите словарную статью о предложенном слове *в течение* (иной вариант части речи \_\_\_\_\_). Как образовалась данная часть речи? Из каких слов состоит данная конструкция? Составьте 3–5 предложений с этой частью речи.
3. Составьте 5 предложений с \_\_\_\_\_ частью речи, с ее синонимами, антонимами и омонимами.
4. Составьте словосочетания, в состав которых входит эта морфологическая единица. Чем отличаются такие словосочетания? Какова роль изучаемой вами части речи в данных словосочетаниях?

Задания направлены на установление специфики функционирования различных частей речи, их стилистической специфики, составление разных синтаксических конструкций (словосочетаний, предложений). Такая словарная работа способствует формированию у учащихся правильности русской речи, лаконичности, а также повышает общий уровень грамотности школьников.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадмаева, Б. Б. Возрастные особенности школьников 10–12 лет / Б. Б. Бадмаева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 2. – С. 20–23.
2. Китаева, Т. В. Функционально-семантический аспект изучения предложений и когнитивно-коммуникативная деятельность школьников / Т. В. Китаева // Русский язык и литература. – 1998. – № 4. – С. 14.
3. Конюшкевич, М. И. Функции предлога / М. И. Конюшкевич // Функционально-коммуникативные аспекты грамматики и текста. – Донецк : ДонНУ, 2005. – С. 196–202.
4. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 5–7.
5. Николаенко, С. В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка) : пособие для учителей / С. В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 172 с.
6. Образовательный стандарт учебного предмета «Русский язык» (I–XI классы), утв. Постановлением Министерства образования республики Беларусь 29.05.2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/obrazovatelnye-standarty-uchebnykh-predmetov.html>. – Дата доступа: 21.07.2017.
7. Русский язык : Учебная программа для учреждений общего и среднего образования с белорусским и русским языками обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://adu.by/?p=6800>. – Дата доступа: 16.06.2015.
8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.

Материал поступил в редколлегию 29.09.17.

A. A. LAZURKIN,  
Postgraduate Student of the Scientific and Methodological Institution  
«National Institute of Education» of the Ministry of Education  
of the Republic of Belarus,  
Minsk, Belarus

COMPLEX DIFFERENTIATION OF EDUCATIONAL  
LEXICOGRAPHIC MATERIAL IN FORMING THE SUBJECT  
COMPETENCES OF LEARNERS AT RUSSIAN LANGUAGE  
CLASSES

Summary

The use of the linguistic potential of educational dictionaries is indisputable when forming the subject competences of students in teaching the Russian language. The article presents the characteristics of the three stages of competence training, developed for the integrated use of dictionaries together with specific application of methods, techniques and activities at the Russian language classes.

УДК 373.5.016: 811.161.1`373.611

**Т. П. ЛИХАЧ,**

старший преподаватель кафедры английского языка  
и методики преподавания иностранных языков

Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический  
университет имени И. П. Шамякина», г. Мозырь, Беларусь

## **ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАЧЕНИЙ МОРФЕМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МОРФЕМИКИ, ФОРМО- И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В VI–VII КЛАССАХ**

Описывается система упражнений, направленная на формирование у учащихся VI–VII классов базовых понятий морфемики и словообразования, обеспечивающих эффективное решение языковедческих и коммуникативных задач в процессе речевой деятельности. Это: 1) понятие о морфеме как единице языка, реализующей языковые значения разных типов в соответствии с выполняемой функцией, 2) понятие о системной репрезентированности языковых значений морфем (лексического, словообразовательного, грамматического) в составе изменяемого производного слова. Обосновывается необходимость обращения к данным понятиям при отборе методов обучения морфемике, словообразованию и морфологии в VI–VII классах с опорой на принципы антропоцентризма, коммуникативности, ситуативности, текстоцентризма и принцип внутрипредметных связей морфемики и словообразования с фонетикой, лексикологией, стилистикой, морфологией, синтаксисом, орфографией. Приведены доказательства эффективности разработанной системы упражнений для развития языковой способности учащихся.

**Ключевые слова:** морфема (корневые, словообразовательные и формообразовательные морфемы), языковые значения морфем (лексическое, словообразовательное, грамматическое), производное слово / дериват, семантизация, структурно-семантический анализ, формообразовательный анализ, словообразовательный анализ, словообразовательный синтез, морфонологически обусловленная орфографическая деятельность, словообразовательные приёмы продуцирования речи.

Изучение морфемики, формо- и словообразования в VI–VII классах должно вестись с позиций системно-интегрирующего и коммуникативно ориентированного языкового образования и развития, что требует поиска единого теоретического основания. Мы считаем, что в роли такового выступает понятие о «целостном образе» морфемы как двусторонней единицы языка (единства формы

и содержания), участвующей в процессах формо-, слово- и текстообразования и предопределяющей способы организации производных слов в лексической и грамматической подсистемах языка, нормы их лексической, стилистической и грамматической сочетаемости, а также нормы правописания и, в отдельных случаях, произношения. Обращение к данному понятию даёт возможность совершенствовать языковую способность учащихся в различных, но взаимосвязанных направлениях при условии погружения учащихся в разные виды речевой деятельности.

Формирование понятия о морфеме как единице языка, способной участвовать в выражении не только языковых значений определённого типа (лексического, словообразовательного и грамматического), но и речевой интенциональности, а также понятия о системе языковых значений морфем изменяемого производного слова, осуществлялось на основе сочетания системно-функционального и коммуникативно-деятельностного подходов. Это значит, что овладение указанными понятиями рассматривалось как первоочередное условие синкретичного развития аналитико-языковых и коммуникативно-речевых умений учащихся на основе общеметодических принципов антропоцентризма, коммуникативности, ситуативности и текстоцентризма.

Представления о единстве плана выражения и плана содержания морфемы формировались у учащихся таким образом, чтобы просматривалась прямая связь между функциональным типом морфемы и характером выражаемого ею языкового значения. Так, учащиеся определяли корень как центральную морфему, которая включает ядро лексического значения всех родственных (однокоренных) слов; словообразовательные морфемы – как средства, участвующие в выражении словообразовательного значения (свойственного только производному слову); формообразовательные морфемы – как средства выражения грамматического значения (свойственного только изменяемому слову: производному и непроизводному). Чтобы визуализировать языковые значения одноимённых морфем, мы использовали тексты, построенные на морфемном повторе: неполном лексическом (корневом), словообразовательном и флективном (повторе формообразовательных суффиксов, окончаний).

В соответствии с концепцией языковых значений морфем, актуализируемых в языке/речи, мы разработали матрицу морфемно-деривационных умений и навыков, овладение которыми могло рассматриваться как практический результат экспериментального обучения морфемике, формо- и словообразованию.

### Матрица морфемно-деривационных умений и навыков учащихся VI–VII классов

Модуль семантизации производного слова с опорой на языковые значения морфем	Модуль нормативного формо-/словообразования и словоупотребления	Модуль морфемного членения производного слова	Модуль морфемно-деривационной орфографической деятельности	Модуль речетворчества с использованием словообразовательных приёмов
1.1. Семантизация посредством подбора однокоренных слов		3.1. Разбор по составу изменяемого производного слова на основе структурно-семантического, формо- и словообразовательного видов анализа (с опорой на понятие об изменяемом производном слове как систему языковых значений его морфем: лексического, словообразовательного и грамматического,	4.1.1. Правописание проверяемых орфограмм в составе синхронического корня	5.1. Производство речи как актуализация лексической семантики однокоренных слов (с использованием приёма «корневой повтор») либо слов общего этимологического источника (с использованием приёма реконструкции внутренней формы слова)
1.2. Семантизация с опорой на значение общего исторического корня (этимона)			4.1.2. Правописание проверяемых орфограмм в составе исторического корня	
1.3. Семантизация на основе метода струк-	2.1. Правильное образование слов	словообразовательного и грамматиче-	4.2. Правописание проверяемых	5.2. Производство речи как актуализация слово-



турно-семантической мотивации (с опорой на словообразовательный анализ)	самостоятельных частей речи и их форм	ского)	орфограмм в составе словообразовательных морфем	образовательной семантики одноструктурных слов (с использованием приёма «словообразовательный повтор»), а также словообразовательных синонимов и антонимов
1.4. Вскрытие грамматического значения слова	2.2. Соблюдение норм сочетаемости производных слов: лексической, стилистической, грамматической		4.3. Правильное описание проверяемых орфограмм в составе окончаний	5.3. Производство речи как актуализация грамматической семантики: темпоральности, аспектуальности – видовой согласованности (с опорой на приём «флективный повтор»)

Поскольку синкретичные морфемно-derivационные умения и навыки основываются на видении и понимании связей раздела «Состав слова. Образование слов» с такими разделами русского языка, как «Фонетика», «Лексика», «Текст», «Стили речи», «Жанры речи», «Морфология», «Синтаксис и пунктуация», экспериментальное обучение морфемике, формо- и словообразованию знаменательных частей речи в VI–VII классах осуществлялось и с опо-

рой на принцип внутрипредметных связей по следующим пяти направлениям:

1) обучение семантизации производной лексики, исторически родственных слов (этимонимов) в связи с определением их текстообразующей роли;

2) обучение структурно-семантическому, формо- и словообразовательному анализу производной лексики, а на этой основе разбору по составу – обязательно с опорой на текст – с целью раскрытия разных типов языковых значений, выражаемых посредством морфем, установления внутриязыковых связей, продуцирования прагматически удачных текстов;

3) обучение языковым (акцентологической, орфоэпической, лексической, словообразовательной, грамматической, орфографической) и коммуникативно-речевым нормам употребления производной лексики;

4) обучение сознательной орфографической деятельности, детерминируемой фонематическим принципом русской орфографии: обучение способам проверки орфограмм в составе корневых, словообразовательных и формообразовательных морфем;

5) обучение словообразовательным приёмам коммуникативно целесообразного текстопроизводства, базирующегося на использовании морфемного повтора как ресурса стилистики (корневого / неполного лексического, словообразовательного и флективного).

Таким образом, разработанная нами система морфемно-деривационных упражнений имеет своей целью развитие у учащихся аналитического и творческого мышления в процессе восприятия и анализа внутренней формы производного слова; обогащение словаря учащихся однокоренными и одноструктурными словами – отсюда совершенствование у них нормативно-языковой и прагма-языковой сторон устной и письменной речи с опорой на понятие о морфеме как единстве значения, формы и назначения.

Опишем типы и виды упражнений, включённых в систему морфемно-деривационных упражнений, которые коррелируют с целями, содержанием и методами обучения.

На основании общих целей обучения мы разграничили морфемно-деривационные упражнения собственно **лингвистической** и **коммуникативной направленности**, а также промежу-

точный тип – **комплексные** упражнения, которые направлены на параллельное развитие учебно-языковых и коммуникативных умений и навыков учащихся.

Исходя из частных лингвометодических задач, выражаемых вопросом «чему учить?», были разработаны две основные группы упражнений – **аналитико-языковые** и **коммуникативно-речевые**, а в рамках аналитико-языковых упражнений – **моноаспектные** и **полиаспектные**.

Моноаспектные аналитико-языковые упражнения позволяют изучать тот или иной языковедческий аспект вне связи с его реализациями в речи (в качестве дидактических единиц выступают отдельные, не связанные друг с другом, слова, словосочетания, предложения), в то время как полиаспектные предполагают раскрытие внутрипредметных связей как способ поэтапного решения разных лингвистических задач с опорой на базовые морфемно-деривационные умения и навыки. Данные упражнения, как правило, строятся на основе текста как фоновой языковой ситуации, исходя из которой развёртывается речемыслительная цепочка. Покажем это на примере одного из текстов семантизирующего типа (из числа тех, которые были использованы в качестве дидактических единиц): «*Да, но где взять арабские серебряные монеты – диргемы, или **рубь** из толстой серебряной проволоки, то есть кусок её, **отрубленный** ножом там, где указал купец? К слову сказать, не от этих ли **рубленных** кусков серебряной проволоки или плиток серебра называются и наши современные деньги – **рубли**?» (А. Лейкин) [1, с. 27].*

Автор прибегает к мотивационно-этимологическому принципу при словотолковании существительных *рубь* и *рубль*: *рубь* – это «кусок серебряной проволоки, **от-рубл-енн(ый)** в указанном месте», *рубли* – «**рубл-ен(ые)** куски серебряной проволоки». Данные определения не только воспроизводят исторические словообразовательные связи определяемых слов, но и запечатлевают в языковом сознании читателя орфографические нормы – в данном случае правописание **н** и **ни** в суффиксах прилагательных и причастий: *рубл-ен(ые)* (куски), но *от-рубл-енн(ый)* (ножом). Прочитанный текст мотивирует к смысловотворчеству: в сознании учащихся устанавливаются новые семантические связи известных слов «рубль» и

«рубленный», «отрубленный», формируется готовность к более вдумчивому восприятию слов и форм слова.

Внутриязыковое содержание текста позволило использовать его как средство обучения различным видам аналитико-языковой деятельности, причём как в VI, так и в VII классах.

Так, изучая тему «Относительные имена прилагательные», учащиеся VI классов осуществляли следующие виды деятельности на основе данного учебного текста. Вначале выполнялся словообразовательный разбор прил. «серебряный», поскольку его словообразовательное значение («сделанный из серебра») определяется в самом тексте, отсюда: *серебрян(ый)* ← *серебро* (суф.). Так как дериват «серебряный» относится к группе слов «первой степени членности» [2, с. 64], демонстрировался двойной ряд соотношений: не только с производящей единицей «серебро», но и с одноструктурными словами: *глиняный, полотняный, багряный, деревянный*.

С опорой на словообразовательный анализ закреплялись модели образования относительных прилагательных от основ существительных, орфографические и произносительные нормы: *глинян(ый)* ← *глина*; *полотнян(ый)* ← *полотно*; *глиняный (полотняный)*. Вводился способ проверки орфограммы **я** путём подбора одноструктурных слов (*серебряный, глиняный, полотняный* – все производные относятся к одному и тому же словообразовательному типу). Слова-исключения помещались в словообразовательные пары: *оловяный* ← *олово*, *стекляный* ← *стекло*, *деревянный* ← *дерево*.

Затем предлагалось выписать из текста формы прилагательного «серебряный» в словосочетаниях (*серебряные монеты, из серебряной проволоки*) и, определив грамматические значения слов-форм, разобрать их по составу.

Данный текст был предложен и учащимся VII классов после изучения темы «Образование причастий». Предметом формо-, словообразовательного и морфемного анализа стало причастие «отрубленный» (*отрубленный ножом*) в оппозиции к прилагательному «рубленный» (*рубленных кусков*).

В процессе формообразовательного анализа учащиеся доказывали, что «отрубленный» это не самостоятельное слово, а особая форма глагола – причастие (называли признаки причастий: нали-

чие зависимого слова, сочетания приставки *от-* и суффикса *-енн-*; приводили примеры словоформ с таким же грамматическим значением: *от-меч-енн(ый)*, *от-круч-енн(ый)* и под.). Затем причастие ставилось в начальную форму – *отрубить*; выполнялся его словообразовательный разбор: *отрубить* ← *рубить* (прист.), как *отколоть* ← *колоть*, *отрезать* ← *резать*. Параллельно производился словообразовательный разбор отглагольного прилагательного «рубленный»: *рубленный* ← *рубить* (суф.), как *вяленый* ← *вялить*, *краденый* ← *красть*. В целях совершенствования лексических навыков учащихся ставилась задача построить словосочетания с отглагольными прилагательными (на доске учащиеся записывали примеры: *рубленый фарш*, *вяленое мясо*, *краденые вещи*; подчёркивали орфограммы в суффиксе прилагательных).

Завершающим этапом аналитико-синтетической работы являлся проводимый на сопоставительной основе разбор по составу причастия «отрубленный» и формы прилагательного «рубленных»: *от-рубл-енн(ый)* (основа слова – *отрубл*, суффикс *-енн-* формообразовательный, следовательно в основу слова не входит), но *рублен(ых)* (основа слова – *рублен*, суффикс *-ен-* словообразовательный, поэтому включается в основу слова).

По способам учебных действий упражнения подразделяются на **рецептивные, репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивные и рефлексивные**, необходимые для выполнения ориентировочной, исполнительной и контрольно-оценочной частей упражнений любого типа и вида.

Указанные способы чаще всего использовались на разных этапах работы с учебным текстом при выполнении комплексных упражнений и подтвердили свою эффективность. Поэтому рекомендуется следующая последовательность выполнения речемыслительных операций: целостное восприятие ситуации, описанной в тексте либо преамбуле к тексту → выявление в ней личностного смысла как посылка к речению → составление плана высказывания в связи с поставленными задачами → контролируемая и рефлексивная реализация плана с последующей коррекцией и самооценкой речевой деятельности.

Таким образом, композиционная форма разработанных нами комплексных текстовых упражнений определялась иерархией «фазовых» заданий, коррелирующих с методами их выполнения.

Задания рецептивного характера основывались на использовании *информационно-рецептивных* и *объяснительно-иллюстративных* методов обучения на мотивационно-побудительном этапе решения комплексных задач (перед прочтением текста, в процессе введения экстралингвистической информации, моделирования речевой ситуации), чтобы привлечь внимание учащихся, активизировать интерес к изучаемому явлению.

Репродуктивные задания использовались с целью освоения образцов рассуждений, необходимых для выполнения более сложных операций, а репродуктивно-продуктивные – с целью развития аналитических и аналитико-синтетических умений и навыков: производить сравнение, дифференциацию, генерализацию, анализ (фонетический, структурно-семантический, формо-, словообразовательный, орфографический) ключевых контекстных слов, связанных отношениями производности, формально-семантической аналогии, отношениями синонимии, антонимии, омонимии; осуществлять грамматические, лексико-грамматические, словообразовательные замены, подстановки, перестановки, влекущие компрессию или декомпрессию текста как результат его особенного деривационного свёртывания – развёртывания.

Выполнение репродуктивно-продуктивных заданий приводило учащихся к осознанию семантических оснований членимости производного слова, а также прагматических возможностей морфемного повтора, усиливающего членимость ключевых слов в тексте; расширяло представления о зонах действия фонематического принципа орфографии; развивало умения и навыки простейших трансформаций исходного текста.

Продуктивные задания использовались с целью развития исследовательских и творческих умений и навыков учащихся. Как правило, они мотивировали к самостоятельному учебно-научному поиску, составлению текста с использованием словообразовательных приёмов.

С помощью рефлексивных заданий осуществлялась корректировка лингвистических представлений учащихся: на завершающем

этапе работы с текстом требовалось сверить полученные данные по словарю. В отдельных случаях данные задания использовались для стимуляции образов, эмоций от воспринятого языкового материала, аллюзий на изученные художественные произведения на уроках русской литературы.

Представленная система упражнений удобна тем, что позволяет определить назначение того или иного типа и вида упражнения в общей методической системе – развитие *учебно-языковых, коммуникативно-речевых* или *синкретичных* морфемно-деривационных умений и навыков; его содержание – *языковедческое моно/полиаспектное, речеведческое* или *комбинированного типа*; методы и приёмы усвоения содержания обучения – *рецептивные, репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивные, рефлексивные*.

Схематично опишем, в какой последовательности решались очерченные нами задачи обучения морфемике, формо- и словообразованию на уроках русского языка в VI и VII классах.

Каждый урок в системе уроков изучения раздела «Состав слова. Образование слов» строился на комплексной работе с текстом. Изучение структурных типов морфем (корня, приставки, суффикса, постфикса, соединительной морфемы) предварялось соответствующей текстовой иллюстрацией: текст визуализировал те или иные морфемы за счёт их частотности, повторяемости.

Так, например, если изучалась тема «Корень слова», восприятие учащихся подготавливалось текстом, в котором в роли векторов развития темы/идеи выступали смысловые блоки однокоренных слов. Начальный этап предполагал организацию наблюдений учащихся за тексто-, стилеобразующей и коммуникативной функциями ключевых слов. Например: *«Прочитайте. Проследите за повторяемостью слов с корнем -лист-. Определите тему текста. Докажите, что она раскрывается последовательно с помощью однокоренных слов»* [3, с. 8].

Если изучалась тема «Суффикс», использовались тексты, строящиеся на повторении слов одного и того же словообразовательного типа (например: *англичанин, датчанин, ростовчанин*) или одной и той же словообразовательной категории (например: *самоварчик, калачик, братец, селёdochка*): *«Проанализируйте речевую*

*ситуацию: где и в какой обстановке происходит диалог, кто его участники, какова цель вопрошающего собеседника. Какие языковые средства придают речи <...> подчёркнутую любезность и обходительность?» (повторяются слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами) [3, с. 24].*

Затем давалась установка на семантизацию употреблённых в качестве ключевых однокоренных либо одноструктурных слов, в том числе словообразовательных синонимов, антонимов; ставились задачи определить обобщённое значение словообразовательных морфем: приставок, суффиксов, постфиксов, комбинированных словообразовательных средств, а также грамматическое значение, выражаемое формообразовательными морфемами; велось обучение способам разграничения омонимичных морфем.

В связи с обучением приёмам семантизации контекстных производных слов осуществлялось обучение их структурно-семантическому, формо-, словообразовательному и орфографическому анализу с опорой на фонематическое письмо. Учащиеся знакомились с алгоритмами проверки орфограмм в составе словообразовательных и формообразовательных морфем, например: «*Чтобы правильно написать безударную гласную в суффиксе, необходимо подобрать слова с таким же суффиксом с гласной в сильной позиции (под ударением). Например: вы́сотá – ломо́та; леда́ной – багря́ный и под. Объясните правописание гласных в суффиксах выделенных слов, используя предложенный способ проверки*» [3, с. 57]. Нами соблюдались следующие условия: 1) отбирались слова разных частей речи с орфограммами в морфемах определённого структурного типа (в зависимости от изучаемой темы) в слово- или формообразовательной функции (в данном случае орфограммы находятся в словообразовательных суффиксах); 2) слова с орфограммами обязательно помещались в словосочетания, с которыми впоследствии нужно было составить предложения. Приведём несколько примеров проверки орфограмм в суффиксах существительных, прилагательных и наречий (способы проверки предложены членами экспериментальной группы): *кривы́зна доро́ги (отчы́зна, дороговы́зна), ли́повый цвет (сосно́вый, ело́вый), идти ша́гом (бежать бего́м, ходить ходуно́м).*



Путём эвристических бесед, постановки проблемных вопросов (т. е. на сознательной основе) изучались и закреплялись языковые нормы, прежде всего лексические и словообразовательные, например: *Можно ли заменить слово **летунья** одним из перечисленных: **лягя**, **полетуха**, **летучка**, **лётчица**? Почему? Составьте словосочетания или предложения с данными словами* [3, с. 10]. Произносительные нормы рассматривались на примерах словообразовательных пар и цепочек в связи с решением задач семантизации производных слов с опорой на непосредственное и опосредованное производящее, т. е. отстоящее от производного слова на два и более деривационных шага, например: *и́листый – ил, но заплéсневелый – плéсень. И́листый – «покрытый илом или содержащий много ила», но заплесневелый – «покрытый плесенью», хотя словообразовательные связи у этого слова другие: заплесневелый ← заплесневеть; в последнем случае, по причине расщеплённости семантической и формальной выводимости производного заплесневелый, его лексическое значение истолковывается с опорой на словообразовательный синтез. Учащиеся расставляли ударения в производных и производящих словах, а также в звеньях словообразовательных цепочек, обращая внимание на фиксированный характер ударения. Орфографические нормы усваивались на основе фонематического принципа русской орфографии. В завершение предлагалось сочинить лингвистическое эссе либо написать небольшое сочинение на заданную тему, используя корневой и/или словообразовательный повтор, например: «Почему липа имеет такое название? Придумайте рассказ или, пользуясь этимологическим словарём, дайте краткую историческую справку» [3, с. 86]; *Напишите сочинение-миниатюру, чтобы в ней употреблялось не менее трёх слов с одним и тем же корнем, например: -бир-//-бер-; -кос-//-кас-; -блеск-//-блест-//-блещ-; -свет-//-свец-//-свеч-; -мрак-//-мрач-//-мерк-//-мереч-.**

В отдельных классах предлагалось написать сочинение-миниатюры на тему «Наступление сумерек», а также опорные слова и словосочетания для раскрытия темы. Приведём в качестве примера наиболее удачные предложения из сочинений учащихся, связанные корневым повтором: «*Сумерки сгущались. Предвечерний полумрак превращался в непроглядную ночную темноту. Мир*

засыпал»; «**Свет** начал пробиваться сквозь затянутое тёмными облаками небо. Лучи, как пламя **свечи**, вспыхивали по всему небу и освещали луг. Неужели **рассвет**?». В качестве скреп предложений отмечены и словообразовательные синонимы: «Полукруг солнца плавно **спускался** за горы. На землю **опускались** сумерки» (учащиеся гимназии № 2 г. Могилёва).

Учащиеся также использовали словообразовательный и флективный повторы, выстраивая фрагменты текста из синтаксически параллельных конструкций: «Повеяло прохладой. **Запели** ночные птицы, **заиграли** свою музыку кузнечики»; «Солнце **опускалось** всё ниже и ниже. Сумерки становились всё гуще и гуще»; «С каждой минутой небо становилось всё красивее и красивее, окрашиваясь **пурпурными**, **синеватыми** и **лиловыми** цветами» (учащиеся средней школы № 14 г. Мозыря). Чаще всего при создании текста сочетались разные виды морфемного повтора: «Наутро после дождя всё **блестело**. **Блестели** деревья, трава и кусты в ярких лучах солнца. В воздухе кружила паутинка: она тоже была в **блестящих** капельках росы»; «**Идёшь** по заснеженной улице, а **снег** под ногами весело скрипит. Главное – не стоять долго на одном месте. Когда **двигаешься** – **ходишь**, **катаешься** на санках – замёрзнуть невозможно» (учащиеся гимназии г. Калинковичи).

Как видно из приведенных примеров, в качестве языковых опор для мини-сочинений предлагались корни со звуковыми чередованиями, содержащие орфограммы, т. е. в процессе написания текста учащиеся систематизировали словарь по признаку родственности слов и параллельно совершенствовали орфографические умения и навыки, отмечая в самом тексте условия выбора орфограмм в корнях ключевых слов: «Когда мы остановились у водохранилища, папа сказал, чтобы я не **прикас**дся к мосту, так как он грязный и я могу выпачкаться: «Одно **прикос**новение – и твои руки выпачканы в грязи!». Нам стало холодно, и мы решили ехать дальше. Но машина никак не заводилась. Папа поднял капот и начал **соприкас**ать провода друг с другом» (учащийся гимназии г. Калинковичи). Развёртывающаяся в тексте лексическая деривация привела к образованию окказионализма *соприкасать*.

В процессе изучения словообразовательных тем раздела «Морфология. Самостоятельные части речи» соблюдалась та же

последовательность, однако акцент переносился на взаимосвязанное обучение образованию, правописанию и произношению имён существительных, имён прилагательных, глаголов и наречий с заданным словообразовательным значением, использование словообразовательных типов в качестве текстообразующего средства. Например: «*Какой глагол предпочесть, если мы хотим рассказать о действии, которое имеет свойство многократно повторяться? **Стучать** или **постукивать**, **ходить** или **похаживать**?*»; «*Перепишите предложения. Найдите в них глаголы, обозначающие длительное прерывистое действие. <...> Выполните их словообразовательный разбор, а затем разбор по составу. <...> Напишите небольшое сочинение, чтобы в нём употреблялись такие же по способу образования глаголы*» [3, с. 112–113].

Таким образом, организовывалось наблюдение за механизмами образования слов одного и того же словообразовательного типа, переходящее в обучение практическому использованию определённой модели образования слов с той или иной речевой установкой; обучение нормативному образованию и точному употреблению слов синонимичных, антонимичных и омонимичных словообразовательных типов, их использованию как компонентов словосочетаний, предложений, текста (см., например, задание 7 на сравнение синонимичных наречий *начисто*, *дочиста*, *начистоту* и др., построение с ними словосочетаний типа *объясниться начистоту/начисто разг.*, *вымыть, съесть дочиста/начисто* [3, с. 123]; задание 8: «*Запишите синонимичные наречия. Обозначьте морфемы, которыми они различаются. Сравните способы образования наречий-синонимов. Какой из синонимов характерен для книжной речи, а какой – для разговорной?*» – приводились стилистические синонимы типа *рано*, *спозаранку*, *раненько*; *громко*, *громогласно*, *громоподобно* [3, с. 122]). В процессе выполнения заданий такого типа учащиеся объясняли лексические значения производных слов знаменательных частей речи, определяя семантические и стилистические различия словообразовательных синонимов, расставляли в словах ударения, комментировали орфограммы в словообразовательных средствах; строили мини-тексты, в которых использовались словообразовательные синонимы, антонимы (см., например, задание 10 [3, с. 123]).

В первую очередь обрабатывались наиболее продуктивные модели образования существительных, прилагательных, глаголов и наречий: фиксировалось внимание на том, что производящие слова относятся к одной и той же части речи, что к ним присоединяется одно и то же словообразовательное средство в заданном значении; проводился орфографический разбор производных слов с проверяемыми орфограммами в пределах разных морфем.

Так, параллельное усвоение словообразовательной и орфографической норм обеспечивалось тренировочными упражнениями наподобие: *Образуйте имена существительные при помощи суффиксов -ец- и -иц-, в скобках указывая способ проверки. Образец: брат → братец (хлеб → хлебѐц); дужа → дужица (вода → водоџца). Различаются ли грамматические значения слов, образованных при помощи данных суффиксов? Объясните правописание гласных букв в составе суффиксов -ец- и -иц-. Докажите, что предложенный способ проверки орфограмм в суффиксе является правильным.*

Учащимся предлагались непроизводные имена существительные в грамматических значениях м. р. ед. ч. – *бутерброд, рассказ, эпизод, сюрприз* и ж. р. ед. ч. (*каша, кожа, роца, книга*), от которых требовалось образовать слова той же части речи в тех же грамматических значениях, но используя разные словообразовательные модели. Главным являлось определить общность грамматического значения, выражаемого, с одной стороны, словами, оканчивающимися на *-ец-*, и, с другой, словами, оканчивающимися на *-иц(a)*, для того чтобы правильно подобрать проверочные слова (как компоненты словообразовательных пар). При выполнении данного упражнения учащиеся (иногда с помощью учителя, который предлагал непроизводные слова в качестве стимула), использовали следующие способы проверки: *суп* → *супѐц*, *погреб* → *погребџц*; *вещь* → *вещџца*, *коса* → *косџца*, *земля* → *землџца*.

Так усваивались принципы распределения дериватов по словообразовательным типам в связи с нормами словообразования и правописания.

Упражнения данного типа, как правило, завершались заданием на составление словосочетаний и предложений с образованными словами с целью расширения представлений учащихся о лексиче-

ской, стилистической и грамматической валентности. Составив словосочетания и предложения с образованными словами, учащиеся уточняли лексические значения производных слов: *кожища* (*помидора, стебля*) – это «тонкая кожа», «наружный покров».

Изучая образование имён прилагательных, учащиеся закрепляли правописание гласных орфограмм, учитывая звуковые чередования в корне в рамках моделей *луговой* ← *луг* (*садовый* ← *сад*); *кожанный* ← *кожа* (*песчанный* ← *песок*); *серебрянный* ← *серебро* (*полотнный* ← *полотно*); *кольчатый* ← *кольцо* (*дошатый* ← *дошка*); *приветливый* ← *привет* (*смешливый* ← *смех*); *глиннистый* ← *глина* (*бархатный* ← *бархат*).

Тренировка написаний букв, обозначающих гласные фонемы в слабой позиции в пределах окончаний имён прилагательных, осуществлялась не только с опорой на вопросы к падежным формам, как то: *какого*, *какому*, *каким*, *о каком*, например: *ловкого спортсмена* (*какого?*), *ловкому спортсмену* (*какому?*), *ловким спортсменом* (*каким?*), *о ловком спортсмене* (*о каком?*), но и с опорой на контекст предложения, мини-текста, построенных на флективном повторе (повторении двух и более словоформ в одинаковом грамматическом значении, передающемся с помощью одних и тех же окончаний).

Образование и правописание формообразовательных суффиксов имён прилагательных рассматривалось на основе текстов, актуализирующих грамматическое значение сравнительной степени (компаратива), например: «*В детстве и юности мир существует для нас в ином качестве, чем в зрелые годы. В детстве **жарче** солнце, **гуще** трава, **обильнее** дожди, **ярче** небо и смертельно интересен каждый человек*» (К. Паустовский) (выделено нами – Т. П.) [4, с. 33].

Учащиеся выписывали из текста грамматические формы прилагательных, указывали схемы формообразования, обозначали формообразовательные суффиксы и указывали, где это возможно, способ проверки: *жарче* ← *жаркий*, *гуще* ← *гущой*, *ярче* ← *яркий*; *обильне* ← *обильнный* (*силне* ← *силный*). Посредством аналитико-языковых упражнений они учились разграничивать формо- и словообразовательный статус омонимичных морфем в составе качественных, относительных и притяжательных прилага-

тельных, например: *синий*, *зимний* (*ий* – окончание), но *заячий*, *черепаший* (*ий* – суффикс); в составе омонимичных форм существительных и прилагательных: *нет отцов* (*ов* – окончание), но *отцов костюм* (*ов* – суффикс).

Орфография наречий, образованных при помощи суффикса *-о*, также изучалась и отрабатывалась на основе фонематического принципа. Предлагались в первую очередь словообразовательные модели *редко* ← *редкий*, *шагом* ← *шаг*. Учащиеся экспериментальной группы усвоили методику проверки фонемных написаний, предлагая следующие варианты орфографического разбора суффиксальных наречий: *редко́*, *тица́тельно́*, *поздно́* – *далеко́*, *высоко́*; *шаго́м* – *бего́м*, *верхо́м*, *кувырко́м* и под.

Мы также вводили образцы проверки орфограмм в суффиксах наречий на контрастивной основе – путём подбора одноструктурных антонимов. Например: *трудно́* :: *легко́*, *плохо́* :: *хорошо́*, *мрачно́* :: *светло́*, *близко́* :: *далеко́*, *низко́* :: *высоко́*. Все перечисленные наречия на *-о* образованы суффиксальным способом от основ прилагательных.

С целью облегчить запоминание орфографии наречий, образованных приставочно-суффиксальным способом, многие учителя используют «Правило окна»: приставки *в-*, *на-*, *за-* + суффикс *-о* (*в окно́*, *на окно́*, *за окно́*) и приставки *из-*, *до-*, *с-* + суффикс *-а* (*из окна́*, *до окна́*, *с окна́*). Рекомендуется существительное среднего рода типа *окно* поставить в форму родительного падежа, трансформировав приставку наречия в предлог, – «ударное окончание существительного будет соответствовать суффиксу наречия»; ср.: *издавна* (*из окна́*, *из села́*), *вправо* (*в окно́*, *в село́*) [5].

В древнерусском языке краткие прилагательные, изменяясь по родам, числам и падежам, имели такие же окончания, как и имена существительные (например: Р. п. *нова дома*; Д. п. *нову дому* и т. д.). Наречия образовывались «из сочетаний падежных форм кратких прилагательных мужского и среднего рода с разнообразными предлогами» [5]. Например, «наречие *досу́ха* образовалось с помощью предлога *до* от прилагательного в родительном падеже *су́ха* (ср.: *до села*); эта же модель в наречиях *добела*, *докрасна*, *допьяна*, *досыта*, *дочиста*; *издавна*, *издалека*, *изжелта*, *изредка*, *искоса*, *иссиня*; *свысока*, *сгоряча*, *сперва*, *спроста* ...» [5].

Бесспорно, такой способ проверки безударной гласной в суффиксе наречий прост и в какой-то степени даже эффективен в силу наглядности. Однако его использование идёт вразрез с принципами синхронного словообразования перечисленных наречий (ср.: *добела* ← *белый*; *издавна* ← *давний*), приводит к тому, как выяснилось в процессе анализа результатов контрольного среза в контрольной группе, что учащиеся обозначают в производных наречиях не суффиксы, а окончания. «Правило окна» определяет сходство наречий и падежных форм существительных, в то время как главным морфологическим признаком наречия выступает неизменяемость; неправомерно, с точки зрения последовательной реализации концепции о языковых значениях морфем, проводить такую аналогию, ибо не разграничиваются языковые значения слово- и формообразовательных морфем: откуда? – *издалекѳ* (*а* – словообразовательный суффикс), но *из окнѳ* (*а* – окончание).

Мы считаем, что приемлемыми способами проверки орфограмм в пределах словообразовательного средства должны стать: 1) подбор одноструктурных слов, например: *издавнаѳ*, *изредкаѳ* – *издалекѳ*; *дóсухѳ*, *дóчистѳ*, *дóсытѳ* – *добелѳ*, *допозднѳ*; *спрѳва*, *слѳва* – *свысокѳ*, *слегкѳ*, *сгорячѳ*; 2) подбор однокоренных слов с такой же морфемой в аналогичном значении – как правило, это синтаксические дериваты, – содержащих проверяемую гласную фонему в сильной позиции, например: *подписѳть* – *пѳдпись*, *оѳкликнуть* – *оѳклик* и под.

Наречия *влѳво*, *впѳраво*; *нѳбело*, *нѳглухо*, *нѳкрепко*, *нѳскоро*, *нѳстрого*, *нѳсухо*, *нѳчисто*; *зѳтемно*, *зѳдолго* и под., также образованные приставочно-суффиксальным способом, проверить путём подбора одноструктурных слов невозможно, поэтому их правописание учащиеся экспериментальной группы обосновывали, ссылаясь на орфографическое правило.

Изучая модели образования наречий от собирательных числительных, учащиеся овладевали произносительной, лексической, грамматической и словообразовательной нормами, а также коммуникативными умениями и навыками. Им предлагалось построить по образцу две словообразовательные цепочки с количественными наречиями в качестве конечных звеньев (образец: *дѳва* → *дѳво[ѳ](ѳ)* → *вдѳвоѳ*; *дѳва* → *дѳво[ѳ](ѳ)* → *вдѳво[ѳ]ѳм*); в звеньях цепочек расставить

ударения, обозначить словообразовательные средства; со звеньями словообразовательных цепочек составить мини-текст (из 3–4 предложений).

Учащиеся составляли словосочетания типа *трое саней/сапог/юношей; сложить (лист бумаги) вдвое/втрое/вчетверо; лучше/хуже/веселее вдвойне /втройне*, с которыми затем составляли тексты, как то: *«Проводить время с друзьями гораздо интереснее, чем скучать одному. Когда нас четверо, пятеро, а то и больше, можно затеять игру, повздорить или просто пошалить. Но собраться **втроем** не стоит, ведь, как вы знаете, **третий лишний**»* (учащийся гимназии г. Мозыря).

Таким образом, в процессе изучения морфемики, формо- и словообразования учащиеся экспериментальной группы, как стало известно из бесед с учителями, которые принимали участие в апробации системы упражнений, обнаруживали более чёткое понимание внутрипредметных связей морфемики и словообразования с разделами русского языка как учебного предмета:

1) с фонетикой – это видение звуковых чередований в составе однокоренных слов; понимание морфонологической и деривационной обусловленности акцентологических норм для отдельных групп слов;

2) с орфографией – более глубокое понимание «зон» действия фонематического принципа русской орфографии; расширение представлений о способах проверки орфограмм в любых частях слова: в составе не только корневых, но и аффиксальных морфем (слово- и формообразовательных);

3) с лексикологией – осознание принципов системной организации производной лексики русского языка, объединяемой на основе общности корневой и аффиксальной семантики (распределение слов по словообразовательным гнездам, словообразовательным типам, словообразовательным категориям); понимание лексико-парадигматического характера отношений морфем (омонимии корней; омонимии, синонимии и антонимии аффиксов: суффиксов, приставок; омонимии окончаний и суффиксов); видение стилистической спецификации аффиксов; овладение способами семантизации производных слов с опорой на их внутреннюю форму; овла-



---

дение принципами структурно-семантического членения производных слов;

4) с морфологией – чёткое представление о том, что частям речи (имени существительному, имени прилагательному, глаголу, наречию) присущи наиболее обобщённые категориальные значения («предмет», «признак предмета», «действие»/«состояние», «признак признака»/«признак действия»), на которые, как правило, указывает морфемный состав слова; знание набора грамматических категорий самостоятельных частей речи, реализуемых в конкретных грамматических значениях; понимание того, что словообразовательные морфемы являются средством выражения словообразовательного значения, а формообразовательные морфемы, конкретизирующие значения морфологических категорий, – грамматического; овладение умениями и навыками формообразовательного анализа имён существительных, имён прилагательных, глаголов и их форм;

5) с синтаксисом – видение ограничений, налагаемых морфемной структурой слова на его сочетаемость с другими словами; совершенствование грамматического строя речи за счёт использования словообразовательных приёмов составления текста.

Значимыми практическими результатами применения разработанной системы упражнений стали: обогащение словаря учащихся однокоренными и этимологически родственными словами, словообразовательными синонимами, антонимами, омонимами, одноструктурными словами; совершенствование нормативной базы и грамматического строя речи учащихся; сформированность готовности решать как языковедческие, так и коммуникативные задачи с опорой на понятие о языковых значениях морфем.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лейкин, А. Путешествие в Гардарики. Рассказы-предания из истории русских городов / А. Лейкин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Детская литература, 1988. – 206 с.
2. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие / Е. А. Земская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 328 с.
3. Лихач, Т. П. Состав слова. Словообразование : пособие для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русским

- языками обучения / Т. П. Лихач. – Мозырь : Белый Ветер, 2014. – 154 с.
4. Паустовский, К. Г. Золотая роза. Повести, рассказы / К. Г. Паустовский. – М. : Советский писатель, 1983. – 367 с.
  5. Культура письменной речи. Русский язык – Правописание наречий [Электронный ресурс]. Портал Грамма.ру. – Режим доступа: <http://gramma.ru/RUS/?id=4.36>. – Дата доступа: 21.08.2017.

Материал поступил в редколлегию 22.08.17.

T. P. LIKHACH,  
Senior Lecturer of the Department of English  
State Education Institution «Mozyr State Pedagogical University  
named after I. P. Shamyakin», Mozyr, Belarus

FORMATION OF THE SYSTEM OF LANGUAGE MEANINGS  
OF MORPHEMES IN THE STUDY OF MORPHEMICS,  
FORM- AND WORD-FORMATION IN THE VI–VII FORMS

Summary

The system of exercises aimed at the formation of basic concepts of morphemics and word formation, which provide an effective solution of linguistic and communicative tasks in the process of speech activity, is developed for pupils of VI–VII forms. These are: 1) the notion of a morpheme as a unit of language that realizes linguistic meanings of different types – in accordance with the function performed, 2) the concept of a systemic representation of the linguistic meanings of morphemes (lexical, word-formative, grammatical) within a changeable derivative word. The author justifies the necessity of referring to these concepts in selecting the methods of teaching morphemics, word formation and morphology in the VI–VII forms, based on the principles of anthropocentrism, communicativeness, situationality, text centrism and the principle of intrasubject connections of morphemics and word formation with phonetics, lexicology, stylistics, morphology, syntax, and orthography. The article provides evidence of the effectiveness of the developed system.

УДК 37.01

**А. Н. ЛОЗИЦКАЯ,**

директор государственного учреждения образования  
«Средняя школа № 2 г. Столина», аспирант, соискатель кафедры  
педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования  
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

## **МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В БЕЛАРУСИ: АКТУАЛЬНОСТЬ, ПРЕДПОСЫЛКИ ВНЕДРЕНИЯ, ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ**

В статье рассматриваются актуальность и предпосылки внедрения медиаобразования в практику деятельности современной белорусской школы, исторические аспекты развития медиаобразования.

**Ключевые понятия:** медиаобразование, медиаинформационная культура, медиаграмотность, медиакомпетентность, медиа, средства массовой информации.

### ***Актуальность и предпосылки внедрения медиаобразования***

В настоящее время проблемы медиаобразования всё активнее обсуждаются белорусской педагогической общественностью. Развитие общества выводит на новый уровень проблему восприятия, анализа, систематизации, обработки информации из источников как традиционных (книги, периодическая печать, кино, музыка, живопись), так и новых (интернет-порталы и сайты, социальные сети, реклама, блоги и т. д.). Потоки и объем информации возрастают многократно, порождая ряд противоречий, которые, в свою очередь, актуализируют проблему формирования медиа-информационной культуры человека. Кроме активного потребления информации, человек всё чаще является её создателем (публикуя в интернете фотографии, видео, статусы, комментарии, посты и т. д.). Информация стала неотъемлемой частью нашего бытия.

Актуальность медиаобразования как направления педагогики обусловлена развитием информационного общества. В современных условиях медиа играют значительную роль в воспитании, образовании, культурном развитии наших детей, участвуют в формировании общественного мнения.

В современном учреждении образования происходит внедрение информационных, медийных, проектных технологий, дистан-

ционных курсов, электронных средств обучения, учащиеся очень быстро овладевают медийными средствами и приобретают опыт их использования.

Вместе с тем учёными отмечается возникновение научно-педагогического противоречия между влиянием информации и медиа на школьников и отсутствием механизмов педагогического воздействия на этот процесс [1].

Развитие информационного общества является одним из национальных приоритетов Республики Беларусь и рассматривается как общенациональная задача. Государственная информационная политика направлена на развитие информационной сферы общества и охватывает всю совокупность общественных отношений, связанных с созданием, накоплением, хранением, обработкой и распространением всех видов информации [2].

Развитие научной области медиаобразования обусловлено также современными социальными, политическими и даже экономическими потребностями государства, диктующими необходимость наличия... определенного (базового) уровня готовности и способности к выбору, использованию, критическому анализу, оценке, осуществлению передачи и созданию медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме [3].

Результатом медиаобразования является медиаграмотность, или медиакомпетентность, которая, наряду с критическим мышлением, названа одной из ключевых компетенций XXI века. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать информационный потенциал телевидения, радио, прессы, интернета и других медиа, помогает ему лучше понять язык медиакультуры [4]. Особую значимость медиаобразование обретает в контексте глобализации.

В действующих нормативных правовых, нормативных технических и других документах, регулирующих деятельность учреждений образования, в определённой степени созданы рамочные условия для внедрения медиаобразования в образовательную практику. Хотя собственно термины «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиакультура» в них не встречаются. Вместе с тем актуальное нормативное обеспечение предполагает деятельность, направленную на их формирование.

---

В Кодексе Республики Беларусь об образовании среди основных требований к воспитанию (пункт 4 статьи 18) отмечено «создание условий для развития творческих способностей учащихся, включение их в разные виды социально значимой деятельности» [5]. При этом основными составляющими воспитания (пункт 5 статьи 18) являются:

5.1. гражданское и патриотическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося активной гражданской позиции, патриотизма, правовой, политической и информационной культуры;

5.3. моральное воспитание, направленное на приобщение обучающегося к общечеловеческим и национальным ценностям;

5.4. эстетическое воспитание, направленное на формирование у обучающегося эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного;

5.5. воспитание культуры самопознания и саморегуляции личности, направленное на формирование у обучающегося потребности в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуры;

5.11. воспитание культуры безопасной жизнедеятельности, направленное на формирование у обучающегося безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни... [5].

Среди основных требований к организации образовательного процесса (статья 91) названы:

обеспечение качества образования;

компетентностный подход;

создание условий для развития творческих способностей обучающихся, вовлечение их в различные виды социально значимой деятельности [5].

Перечисленные составляющие воспитания и требования к образовательному процессу в большей или меньшей мере включают аспекты медиаграмотности.

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь (далее – Концепция) трактует информационную культуру как результат гражданского и патриотического воспитания. Информационная культура определяется как качественная, динамичная характеристика жизнедеятельности человека в области передачи, хранения и применения информации,

основанная на информационно-коммуникационной компетентности личности. Информационная культура предполагает активную работу с информацией, в основе которой – самостоятельное, критическое, творческое мышление, формирование мировоззрения, ценностных установок личности [6]. Анализ содержания понятия «информационная культура», согласно Концепции, позволяет сделать вывод о том, что речь идёт скорее о медиаинформационной культуре. Впервые использованный в этом документе термин «медиаобразование» (пункт 23) как условие формирования информационной культуры подразумевает «использование в воспитательном процессе ресурсов медиаобразования (СМИ: прессы, радио, телевидения, Интернета)» [6].

В современных социокультурных условиях медиаобразование призвано выполнять уникальную функцию подготовки людей к жизни в информационном пространстве. Настало время говорить о формировании медиаинформационной культуры как самостоятельной составляющей образования.

Медиаобразование в Республике Беларусь только начинает развиваться как самостоятельное направление педагогики и обретает всё большую значимость. Поэтому требуют изучения и разработки концептуальные аспекты: терминология, понятийный аппарат, тенденции, условия, методология, методика и т. д. медиаобразования.

### ***Из истории развития медиаобразования***

Медиаобразование ведёт свою историю с педагогического движения за приобщение школьников к пониманию киноискусства, распространённого в 1940–1950 годы во многих странах. Концепция медиаобразования начала формироваться в конце 1960-х гг., когда возникли две относительно независимые линии: так называемая критическая грамотность и визуальная грамотность. В этот период в ведущих странах Европы (Великобритания, Франция, Германия и др.) в педагогике сформировалось специфическое направление – «медиаобразование» (*mediaeducation*), призванное помочь школьникам и студентам лучше адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык СМИ, научиться анализировать медиатексты и т. д. [7]. Интенсивному развитию медиаобразования способствовало бурное развитие информационного пространства и влияние СМИ

на все сферы человеческой деятельности, что актуализировало необходимость развития критического мышления личности, чтобы помочь противостоять информационному воздействию, адаптироваться в мире медиакультуры, освоить язык медиа и т. д.

Идеология медиаобразования складывалась под влиянием работ Р. Барта, М. Маклюэна, А. Моля, С. Френе, Л. Мастермана и др.

Принято считать, что первую учебную программу по медиаобразованию разработал канадский философ Маршал Маклюэн в 1959 году. Он же сформулировал первые идеи концепции медиаобразования. Ещё в середине XX века он предсказал великое слияние руки с кнопкой, телевизора с глазом и даже компьютера с мозгом. Он утверждал, что сначала мы формируем технологии, а потом технологии формируют нас [8].

Активное использование идей М. Маклюэна в образовательном процессе началось в 1960-х годах в Великобритании, Канаде, Германии, США, Франции.

Важную роль в становлении и развитии медиаобразования играет ЮНЕСКО. Принято считать, что термин «медиаобразование» был впервые использован на совместном заседании сектора информации ЮНЕСКО и Международного совета по кино и телевидению в 1973 году. Там же возникла идея международного движения медиаобразования. Международный совет по кино и телевидению предложил ввести в высшей и средней школе учебный курс по теории средств массовой коммуникации (далее – СМК). Совет впервые определил медиаобразование как обучение теории и практическим умениям для овладения современными СМК, рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике. Внедрение медиаобразования как актуального направления совершенствования системы образования обосновано в Грюнвальдской декларации медиаобразования (1982), Резолюции ЮНЕСКО о развитии критического медиаобразования (Париж, 1989), Венской конференции «Образование для медиа и цифрового столетия» (1999), Женевской декларации принципов «Построение информационного общества» (2003), Информационном меморандуме ЮНЕСКО «Применение информационных и коммуникационных технологий в средней

школе» (2005), Московской декларации о медиа- и информационной грамотности (2012).

Так, в Грюнвальдской декларации ЮНЕСКО по медиаобразованию определены условия эффективности развития медиаобразования: «Школа и семья разделяют ответственность за подготовку молодого поколения к жизни в мире многочисленных и властных образов, слов и звуков. Дети и взрослые должны овладеть грамотностью во всех трех знаковых системах, а это требует некоторой переоценки приоритетов в области образования. Результатом такой переоценки может стать интегрированный подход к обучению языку и общению.

Медиаобразование будет наиболее эффективным, когда родители, педагоги, работники СМИ и лица, ответственные за принятие решений, осознают свою роль в развитии критического мышления у слушателей, зрителей и читателей. Большая степень интеграции между системами образования и средств массовой информации и коммуникации несомненно явится важной ступенью на пути к повышению эффективности образования» [9].

Британский ученый-медиапедагог Л. Мастерман выделил семь причин актуальности медиаобразования в современном мире:

- 1) высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ СМИ;
- 2) идеологическая важность медиа и их влияния на сознание аудитории;
- 3) быстрый рост количества медиаинформации, усиление механизмов управления ею и её распространения;
- 4) интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы;
- 5) повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях;
- 6) необходимость обучения школьников/студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям;
- 7) нарастающие национальные и международные процессы приватизации информации [10].

С 1980-х гг. в Австралии, Великобритании, Канаде, Франции и других странах введён учебный предмет с разными названиями и структурой, но примерно одинаковым содержанием (понятие о



коммуникации, понятие о знаковых системах и способах представления информации; массовая коммуникация и её закономерности; средства массовой коммуникации и их особенности и др.).

К началу 90-х гг. идеи медиаобразования реализуются более чем в 40 странах. Уже тогда сложились два основных подхода к организации медиаобразования: интегрированный (изучение массовой коммуникации в русле традиционных предметов) и специальный (введение нового предмета). В мировой практике интегрированный подход реализуется прежде всего в программах родного языка, литературы, обществознания и др. Чуть позже оформился еще один подход – факультативный (дополнительное образование).

Таким образом, сегодня существует три способа внедрения целей медиаобразования в образовательную практику:

- 1) отдельный учебный предмет;
- 2) интеграция медиаобразования в образовательную область традиционных учебных предметов и внеучебную деятельность;
- 3) сквозная тема (обязательный аспект каждой предметной области).

В настоящее время в странах мирового сообщества медиаобразование активно развивается, имея в основе разные концепции и подходы. Во многих странах (Канада, Австралия, Новая Зеландия, Великобритания, Франция и др.) существует сложившаяся система медиаобразования в средних и высших учебных заведениях. Медиаобразование у них является частью учебных программ, отдельным предметом либо интегрировано в учебный предмет. В США широкий круг государственных и неправительственных организаций работает в сфере медиаобразования.

Медиапедагогическое движение в советской школе было эстетически ориентированным и развивалось начиная с 20-х годов XX века в русле разрозненных направлений: кинообразование школьников и обучение на материале традиционных медиа (газет, журналов и т. д.). С обретением независимости во многих странах постсоветского пространства медиаобразование продолжает развиваться, но очень разными темпами.

В России проблемами медиаобразования занимались секция массовой коммуникации (1974) Педагогического общества России, а также Ассоциация деятелей кинообразования (1988). Собственно

концепция школьного медиаобразования в России очень активно развивается с 1987 года. В настоящее время там существует несколько научных школ, взаимодополняющих друг друга. Авторами наиболее перспективных медиаобразовательных концепций являются О. А. Баранов, И. В. Жилавская, Л. С. Зазнобина, С. Н. Пензин, Ю. М. Рабинович, А. В. Спичкин, Ю. Н. Усов, А. В. Федоров, И. В. Чельшева, А. В. Шариков и др. [11].

В Украине главным шагом признания актуальности медиаобразования на государственном уровне стала Концепция медиаобразования, впервые утверждённая постановлением Президиума Национальной академии педагогических наук Украины 20.06.2010 (протокол № 1-7/6-150) и принятая в новой редакции в 2016 году. Медиаобразование рассматривается как важная составляющая модернизации национального образования и основывается на международном опыте. В её основу легли положения, сформулированные в резолюциях и рекомендациях программных документов ЮНЕСКО и Европарламента в сфере медиаграмотности и цифровой информации.

Основная цель – содействие созданию в Украине эффективной системы медиаобразования для обеспечения всесторонней подготовки детей и молодёжи к безопасному и эффективному взаимодействию с современной системой медиа, формирования у воспитанников медиаграмотности и медиакомпетентности в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями [12].

С 2011 года ведётся всеукраинский эксперимент по внедрению медиаобразования в учебно-воспитательный процесс.

Интерес белорусских исследователей к медиаобразованию достаточно высок. Философско-методологическим и теоретическим подходам к феномену медиакультуры в целом и перспективам развития медиаобразования в Беларуси в частности посвящен ряд трудов белорусских исследователей, представленных в научной периодике, в сборниках трудов международных научных конференций и т. д. Наиболее актуальными представляются исследования И. А. Буториной (использование основных теорий медиаобразования в процессе формирования информационной культуры учащихся на I ступени общего среднего образования), Л. Д. Глазыриной (особенности процесса информатизации общества, ин-

---

формации как социокультурного феномена), Н. И. Запрудского (возможности медиаобразования для организации образовательного процесса в школе / проектирование (моделирование) учебного занятия, направленного на формирования медиакомпетенций, системно-деятельностный и компетентностный подход к интеграции медиаобразования), Н. К. Катович, В. Н. Ковалёвой (формирование информационной культуры личности в воспитательном процессе), С. И. Колбышевой (методика формирования навыков аудиовизуального восприятия средствами анимационного кино), М. В. Кудейко (формирование медиаграмотности средствами экранных искусств), И. А. Шебановой (тенденции и вызовы информационного общества в Республике Беларусь), Д. М. Широканова (сетевые трансформации в структуре социальной динамики), Н. П. Хозяевой (вопросы медиатеории и медиапрактики в контексте гендерных исследований) и др.

Активизации практической интеграции медиаобразования значительно способствует организация инновационной деятельности в учреждениях образования. В 2014 году началась реализация инновационных проектов, связанных с внедрением модели формирования медиаграмотности, в 13 учреждениях общего среднего образования, в которых сейчас активно ведётся системная деятельность на уровне инициативы. В 2015 году 24 средние школы и гимназии включились в инновационную деятельность, направленную на внедрение в образовательный процесс модели формирования медиакультуры учащихся. Результатом активной деятельности педагогов системы дополнительного образования взрослых, системы общего среднего образования стало издание первого практико-ориентированного методического пособия-навигатора «Медыяадукацыя ў школе: фарміраванне медыяграмацнасці вучняў» [13].

Таким образом, несмотря на недостаточную разработанность концептуально-методологических и организационно-педагогических аспектов медиаобразования, система образования нашей страны имеет большой потенциал для формирования медиаграмотности учащихся с учётом национальных особенностей и эффективного международного опыта. Именно с этим связана актуальность и востребованность научных исследований по проблематике медиапедагогики.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Журин, А. А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы : автореф. дис. ... докт. пед. наук ; 13.00.02 [Электронный ресурс] / А. А. Журин. – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-integratsiya-mediaobrazovaniya-s-kursom-himii-sredney-obscheobrazovatelnoy-shkoly>. – Дата доступа: 15.04.2015.
2. Стратегия развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года : постановление Совета Министров Республики Беларусь 09.08.2010 № 1174 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pravo.by/pdf/2010-197/2010-197\(010-023\).pdf](http://www.pravo.by/pdf/2010-197/2010-197(010-023).pdf). – Дата доступа: 21.09.2014.
3. Иванова, Л. А. Ещё раз о медиаобразовании: понятийно-терминологическое обеспечение / Л. А. Иванова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://urf.podelise.ru/docs/98/index-278508.html>. – Дата доступа: 11.05.2015.
4. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Фёдоров. – Ростов н/Д : ЦВВР, 2001. – С. 38.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г. : с изм. и доп., внес. Законом Респ. Беларусь от 4 января 2014 г. – Минск : Нац. центр правовой информа. Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.
6. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.riro.unibel.by/index.php?id=782>. – Дата доступа: 21.08.2017.
7. Медиаобразование в странах Восточной Европы / А. В. Федоров [и др.]. – М. : МОО «Информация для всех», 2014. – С. 4.
8. Эко, У. От Интернета к Гутенбергу: текст и гипертекст (Отрывки из публичной лекции Умберто Эко на экономическом факультете МГУ 20 мая 1998) [Электронный ресурс] / У. Эко. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Eko/Int\\_Gutten.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Eko/Int_Gutten.php). – Дата доступа: 11.09.2017.
9. Грюнвальдская декларация ЮНЕСКО по медиаобразованию (1982) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.convdocs.org/docs/index-71706.html>. – Дата доступа: 10.09.2017.
10. Masterman, L. Teaching the Media / L. Masterman. – London : Comedia Publishing Group, 1985. – 341 p.
11. Основные этапы развития медиаобразования в России [Электронный ресурс] / И. В. Чельшева [и др.] // Проблемы медиаобразования. – Та-

- 
- ганрог, 2007. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/143/77143/files/11106.pdf>. – Дата доступа: 12.09.2014.
12. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні : постанова Президії Національної академії педагогічних наук України 20.06.2010, протокол № 1-7/6-150 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://medialiteracy.org.ua/index.php/mapa-mediaosvity/19-publikatsii/164-kontsepsiya-vprovadzheniya-media-osvity-v-ukrayini.html>. – Дата доступа: 11.09.2017.
13. Медыяадукацыя ў школе: фарміраванне медыяграматнасці вучняў : дапаможнік для настаўнікаў / М. І. Запрудскі [і інш.] ; пад рэд. М. І. Запрудскага. – Мінск, 2016. – 334 с.

Материал поступил в редколлегию 19.09.17.

A. N. LOZITSKAYA,  
Principal of «Stolin Secondary School № 2», Postgraduate Student  
of the Department of Pedagogy and Education Management  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

**MEDIA EDUCATION IN BELARUS: RELEVANCE,  
PREREQUISITES FOR IMPLEMENTATION,  
HISTORY OF DEVELOPMENT**

**Summary**

The article considers the urgency and prerequisites for the introduction of media education into the modern Belarusian school activities, the historical aspects of the development of media education.

УДК 378.1

**Д. Г. МЕДВЕДЕВ,**

декан механико-математического факультета,  
кандидат физико-математических наук, доцент

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ  
И ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ В КЛАССИЧЕСКОМ  
УНИВЕРСИТЕТЕ**

На основе анализа многолетнего опыта обучения студентов теоретической механике, учебных пособий и учебников по этому предмету обоснована необходимость продуманного проектирования и обновления содержания обучения. Описаны способы реализации связи теории и практики в преподавании теоретической механики, содержание учебников и учебных пособий, изданных в Беларуси, сформулированы научно-методические основания обновления и разработки содержания обучения студентов.

**Ключевые слова:** информационные потоки обучения, научно-методические изменения, система подготовки специалистов-механиков, обновление содержания курса теоретической механики.

Модернизация системы высшего образования, осуществляемая в наши дни, является одним из основных направлений в развитии высшей школы Республики Беларусь и требует пересмотра организационно-структурных, содержательно-нормативных и научно-методических изменений в системе вузовской подготовки математиков и механиков. В специалистах-механиках, имеющих глубокие знания в области теоретической механики, владеющих возможностями современных IT-технологий и фундаментальными математическими знаниями, остро нуждаются все предприятия, научно-исследовательские и проектные организации, конструкторские бюро крупных заводов, чья деятельность связана с САПР-технологиями, моделированием разнообразных механических явлений и процессов. Подготовка студентов на ММФ БГУ по специальности «Механика и математическое моделирование» требует интеграции фундаментальных знаний в области классической механики, математики, информатики и программирования.

Кроме того, теоретическая механика играет одну из важнейших ролей в формировании у студентов видения научной картины мира и является основополагающей в решении этой общей задачи всех современных наук. В связи с этим для совершенствования подготовки специалистов-механиков целесообразно рассматривать содержание образования студентов в контексте взаимосвязи деятельности обучения с учебным процессом. Такой подход к содержанию способствует устранению разрыва между содержанием, задаваемым нормативно-программной документацией, и результатами его усвоения в реальном учебно-образовательном процессе. Согласно работам ведущих педагогов прошлого столетия в теории содержания образования (С. И. Архангельский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. С. Леднев, Т. Левовицки и др.) фундаментом проектирования и структурирования содержания обучения в высшей школе выступают основы наук и материального производства, учет направлений и особенностей научно-технического прогресса, а также требования социально-экономического развития и условия формирования личности обучающегося.

Анализ научно-методических исследований и многолетняя практическая образовательно-педагогическая деятельность позволили нам установить, что в информационно-образовательной среде (ИОС) классического университета детерминантой повышения эффективности подготовки специалистов является методическая система с заранее заданными свойствами по обучению студентов теоретической механике [1]. Одним из важнейших компонентов этой системы выступает содержание образования, компонентами которого наряду со знаниями, умениями и навыками, необходимыми специалисту в определенной отрасли, выступают опыт творческого решения образовательных, профессиональных задач, а также опыт эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности. В связи с этим становится актуальной задача выявления научно-методических оснований разработки и обновления содержания обучения студентов теоретической механике в классическом университете в современных условиях.

Содержание образования в вузе охватывает инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный компонент определяется образовательными стандартами, квалификационными характери-

стиками, профиограммами специалиста и другими нормативно закрепленными документами, а вариативный компонент разрабатывается высшим учебным заведением. При этом продуктивность достижения целей обучения и образования студентов обеспечивается отбором учебного материала и дидактическими процессами, которые определяются спецификой информационно-образовательной среды конкретного учреждения образования и обусловлены необходимостью обеспечения эффективного механизма преобразования содержания образования в знания, умения, навыки, определенные компетенции, опыт творческой деятельности и личностные качества специалиста.

Поскольку период удвоения новых знаний с развитием новых технологий все более сокращается, преподавателям важно при подготовке специалистов-механиков из огромного массива информации выбрать ту, которая отвечает результатом новейших достижений науки и техники и станет базовой для становления специалиста с точки зрения перспектив его профессиональной деятельности. Таким образом, кроме материалов, оговоренных типовыми учебными программами, учебно-методическое обеспечение должно содержать материалы, которые могут способствовать развитию научных интересов студентов, знакомить их с достижениями в развитии современных технологий, целенаправленно и последовательно осуществляя связь обучения с практикой, создавая основания для дальнейшего развития обучающимися соответствующих научных направлений.

Необходимо отметить, что в последние два десятилетия в практике преподавания теоретической механики в высших учебных заведениях происходят значительные изменения. Приоритет в образовании инженеров немеханических специальностей в технических вузах смещается от механических дисциплин в сторону кибернетики и автоматики, радиотехники и радиоэлектроники, химии и энергетики, расширяется круг инженеров механических специальностей. Социально-экономические, научно-технические изменения в Республике Беларусь требуют все более тесных взаимосвязей науки, образования и производства, что обусловило необходимость поиска путей повышения эффективности университетской подготовки механиков-теоретиков. В Белорусском госу-



дарственном университете будущие механики-теоретики получают фундаментальные знания в области классической механики, математики, широкого диапазона специальных дисциплин по различным направлениям современной механики. Значительным является также объем подготовки в области информатики, программирования, IT-технологий. Согласно государственному образовательному стандарту на обучение теоретической механике в классическом университете отводится 582 учебных часа (из них 312 – на аудиторные занятия), а поиск новых форм, методов обучения студентов теоретической механике, а также необходимость совершенствования структуры образовательной подготовки на основе целесообразного сочетания фундаментальной и профессионально-ориентированной составляющих для более успешного его усвоения относятся к первоочередным задачам университетской подготовки специалистов [2]. Это призвано обеспечить необходимый уровень подготовки современных механиков-теоретиков, который не только отвечает текущему состоянию общественных и производственных отношений, но и развивает способность личности генерировать новые идеи, синтезировать и внедрять нововведения в современную технику, пополнять свои знания в течение всей трудовой жизни и адаптироваться к быстрым технологическим изменениям на мировом рынке.

Вместе с тем применительно к обучению студентов теоретической механике в научно-методической и педагогической литературе анализ изменений в содержании обучения этой дисциплине в вузах Беларуси не осуществляется. Изучение этой проблемы требует экскурса в историю развития содержания обучения не только механике, но и математике.

Известно, что в первой половине XIX в. в развитии математики и естественных наук произошел активный переход к расширению исследований в области применения математических методов в естествознании. До этого главными приложениями этих методов были небесная механика и оптика. Позднее на первый план выдвигаются проблемы математической физики. Обострение интереса к тепловым, электрическим и магнитным явлениям послужило основой разработки новых приложений математических методов в термодинамике, электродинамике и т. д. Важность грамотного,

продуманного в научно-методическом отношении преподавания математических и технических дисциплин отмечалась учеными-математиками еще более 100 лет тому назад. Об этом свидетельствует тот факт, что в 1900 году на II Математическом прогрессе в Париже работали четыре секции по основным направлениям развития математики: арифметики и алгебры, анализа, геометрии, механики и математической физики. И кроме них были созданы еще две дополнительные секции: истории и библиографии, преподавания и методологии [3].

Позднее в России известный математик и механик М. В. Остроградский наряду с написанием работ по механике и математике уделял внимание и методике преподавания этих предметов, пропагандируя использование технических средств обучения студентов. Из ранних учебных пособий по механике в СССР обращают на себя внимание учебники Н. Е. Жуковского, который впервые выделил в отдельную дисциплину теоретическую механику в высшей школе СССР. В 1920 году на базе авиационного техникума был создан Институт инженеров Красного Воздушного флота, который в 1922 году был преобразован в Военно-воздушную инженерную академию имени проф. Н. Е. Жуковского.

Из учебных пособий по механике зарубежных авторов интерес представляет работа французского ученого П. Аппеля, который в 1960 г. создал многотомный «Трактат по теоретической механике». Эта работа явилась энциклопедией знаний в области классической механики (I том был посвящен вопросам статики и динамики точки, II – динамике систем и аналитической механике), служила учебным пособием для студентов механико-математических факультетов университетов Западной Европы и принесла ее автору широкую известность [4].

Среди ученых, достигших значительных успехов в научных исследованиях по математике и механике, в разработке учебных пособий для специальных и высших учебных заведений и методик их преподавания есть и уроженцы Беларуси. Среди них такие ученые и преподаватели, как Н. Ф. Ястребский, И. Ф. Явневич, В. П. Ермаков, И. П. Довбня, Б. Г. Галеркин и др.

Преподавание теоретической механики в вузах имеет большое значение. Во-первых, механика, наряду с математикой и физикой,

---

помогает формировать у студентов мировоззрение, развивает их логическое мышление и способствует обучению применению математических методов в различных областях техники, пониманию весьма широкого круга явлений, относящихся к простейшей форме движения материи – к механическому движению. Во-вторых, теоретическая механика является научной базой развития техники в любой исторический промежуток времени. Этим обусловлено то, что методика преподавания механики в средней и высшей школе в СССР освещалась такими учеными-методистами, как Л. П. Минаков, И. В. Мещерский, И. А. Артоболевский и др.

А. П. Минаков был первым ученым, обратившим внимание вузовских преподавателей на необходимость разработки методики преподавания технических дисциплин в вузе, он анализировал умения чтения лекций известных ученых – его учителей и современников. Он разработал и читал курс лекций по методике преподавания технических дисциплин в Военно-воздушной инженерной академии им. Н. Е. Жуковского, однако курс методики преподавания механики в вузах отдельно не выделялся. Интерес представляет высказанный им тезис о том, что преподавание – не ремесло, не профессия, а образ жизни, потому что преподаватель высшей школы должен быть ученым, философом, артистом, воспитателем и человеком [4, с. 143].

В лекциях по методике преподавания теоретической механики А. П. Минаковым большое внимание уделялось развитию интереса студентов к предмету, мотивации студентов к обучению, восприятию основных задач механики как науки о простейших формах движения. Лекции А. П. Минакова изобилуют цитатами на английском, французском, немецком и итальянском языках, подчеркивая его научный кругозор. Он настаивал на улучшении логической основы курса механики и уменьшении затрат на лекционное время [4].

Научный интерес представляют и педагогические идеи И. В. Мещерского, которые состоят в том, что курс теоретической механики должен быть связан с курсом прикладной механики и отображать все ее разделы. Студенты должны знакомиться с практическими приложениями механики, которые необходимы при изучении теории механизмов, сопротивления материалов,

графостатики и др. При этом задачи курса теоретической механики должны быть конкретного технического содержания. Этому требованию отвечал разработанный И. В. Мещерским сборник задач по теоретической механике, который включал 1744 задачи по трем разделам курса теоретической механики (статика твердого тела, кинематика, динамика) и использовался в учебном процессе в высших технических заведениях [6].

В послевоенные годы 1945–1960 гг. в учебных заведениях СССР, по мнению И. А. Артоболевского, подготовка инженеров-практиков носила характер ремесленного ученичества. В своих статьях «О творческом методе преподавания» и «Цена времени» в журнале «Советское студенчество» он писал о том, что важнейшим недостатком прикладной механики является полное отсутствие теории синтеза механизмов, и предлагал перестроить методику преподавания механики в технических вузах и проводить занятия в хорошо оборудованных лабораториях, включая в учебный процесс технических вузов решение задач практического машиностроения. Он считал необходимым обучать студентов решению задач, связанных с трением, вибрациями в машинах, ударным действием сил, методикой синтеза механизмов, теорией пространственных механизмов, теорией автоматов, в связи с чем ставил вопрос о создании института по теории машин [7, с. 12].

До 2000 года курс теоретической механики изучался в вузах СССР по учебникам Н. В. Бутенина, Н. Н. Бухгольца, В. Р. Вилько, М. М. Гернета, Л. Г. Лойцянского, А. А. Яблонского, С. М. Тарга, И. В. Мещерского, М. И. Бать и других авторов.

В Белорусском государственном университете основы развития методической работы в направлении обогащения и развития содержания обучения студентов теоретической механике были заложены еще профессором И. А. Прусовым, который заведовал кафедрой теоретической механики с 1970 по 1986 г., затем продолжены доцентом Н. И. Козловским (заведовал кафедрой с 1986 по 1999 гг.) и получили свое развитие под руководством профессора М. А. Журавкова.

Вопросы структурирования учебного материала, связанные с разработкой его логической структуры и систематизацией знаний по теоретической механике, нашли отражение в учебных про-

граммах, учебных и учебно-методических пособиях, разработанных сотрудниками кафедры теоретической механики и робототехники О. Н. Вярвьильской, С. М. Босяковым, О. В. Громыко и другими. Сотрудниками кафедры созданы и применяются в учебном процессе инструментальные средства разработки сетевых курсов обучения механике, создан учебный курс «Компьютерная механика» как элемент системы дистанционного обучения и др.

Однако развитие и внедрение IT-технологий в производственный и образовательный процессы, расширение границ академической мобильности и тенденция интеграции науки, образования и производства предъявляют особые требования к подготовке механиков в БГУ, актуализируя необходимость выявления научно-методических оснований разработки и обновления содержания обучения студентов – будущих специалистов-механиков в классическом университете. Содержание курса теоретической механики включает такие базовые разделы, как статика абсолютно твердого тела, кинематика точки и твердого тела, динамика, в которые входят дифференциальные уравнения движения точки, основные теоремы и принципы Даламбера и возможных перемещений.

Вместе с тем одним из важных условий проектирования содержания обучения студентов теоретической механике является соблюдение принципа связи теории и практики, который необходимо рассматривать в двух аспектах. Во-первых, это связь теоретических постулатов механики с методами их применения при выполнении практических и вычислительных заданий, что отвечает деятельностному характеру механистического и математического знания и имеет целью формирование предметных знаний, а также умений и навыков их применения как составляющих академических компетенций. Во-вторых, это установление взаимосвязей изучаемых теоретических положений механики с будущей профессионально-практической деятельностью. Это выражается в профессиональной направленности обучения, в привлечении компьютерного моделирования изучаемых процессов и явлений, углублении и расширении спектра компетенций студентов посредством дополнения вариативной составляющей содержания обучения новыми актуальными дисциплинами и спецкурсами.

Опережающее развитие теории по отношению к практике обучения выражается, во-первых, в систематическом использовании теоретических знаний в процессе решения задач практического характера с целью закрепления полученных знаний и обоснования новых теоретических выводов, во-вторых, в согласованном применении теоретических знаний и практических умений из различных разделов наук и теорий в их диалектической взаимосвязи для последовательного формирования у студентов представлений о научной картине мира.

Опережающая роль практики способствует развитию теории механики, обосновывая, объясняя и предвидя дальнейшее ее становление как науки, предупреждая возможные варианты развития событий и явлений.

В последние 15 лет в Беларуси учебные пособия по теоретической механике стали разрабатываться и обновляться. В 2003 году вышел в свет курс лекций по теоретической механике, затем в 2006 году было издано учебное пособие по теоретической механике (авторы – О. Н. Вярвьильская, Д. Г. Медведев, В. А. Савенков, В. П. Савчук) под нашей редакцией, которое было утверждено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов физико-математических специальностей учреждений, обеспечивающих получение высшего образования [8]. В 2016 году вышло переработанное, дополненное новое издание – «Теоретическая механика», утвержденное Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебника для студентов учреждений высшего образования по математическим специальностям [9].

Содержание учебника соответствует обновленной учебной программе и сохраняет преемственность в усвоении нового содержания курса теоретической механики с теми знаниями, с которыми абитуриенты пришли на механико-математический факультет, поскольку открывается формулировкой основных понятий и определений, необходимых для построения теории, включает также описание постановки основных задач теоретической механики. В последнем издании учебника решалась важная для современной науки и практики задача – соединить классические механические модели с современным математическим аппаратом для того, чтобы

в процессе обучения студентов ориентировать этот синтез знаний и умений на эффективное решение будущими специалистами актуальных научно-технических задач.

В основу учебника положен курс лекций, который читается студентам механико-математического факультета БГУ. Содержание учебника включает изложение кинематики, динамики материальной точки и механической системы, некоторые специальные задачи динамики точки и системы, динамику абсолютно твердого тела, аналитическую механику. Вопросы статики системы и твердого тела рассматриваются при изучении динамики твердого тела и аналитической динамики. В конце каждой главы приводятся вопросы для самоконтроля.

При написании данного учебника мы руководствовались следующими методическими соображениями: во-первых, курс теоретической механики должен включать все основополагающие положения теории, наиболее важные, математически строгие и логичные; во-вторых, изложение курса должно быть лаконичным, компактным, позволяющим за несколько семестров изучить со студентами понятия, задачи и методы науки, избегая длительного обсуждения простых вопросов.

В сравнении с учебными пособиями по теоретической механике, изданными ранее, пособие [9] существенно переработано: в главе «Динамика абсолютно твердого тела» последнего издания исключено рассмотрение случая решения задачи на нахождение других интегрируемых случаев движения твердого тела с одной неподвижной точкой. В главе «Элементарная теория гироскопа» приведены случаи решения, предложенные Эйлером и Лагранжем. От рассмотрения случая С. В. Ковалевской отказались, так как этот случай до сих пор не нашел практического применения, ибо сводится к квадратурам гиперэллиптического типа. Теория удара в новом издании представлена раньше, чем в предыдущих, что позволило в главе «Динамика абсолютно нового тела» добавить параграфы «Действие удара на твердое тело» и «Действие удара на тело, вращающееся вокруг неподвижной оси», что сделало изложение материала главы более полным и завершенным. Кроме того, добавлен материал «О сферическом движении твердого тела», а также более подробно описан раздел «Статика твердого тела».

Таким образом, инвариантная составляющая содержания образования студентов по теоретической механике разработана и обновлена согласно следующим принципам: междисциплинарность, связь теории с практикой, профессиональная направленность, динамичность организации содержания, научность.

Учебное пособие «Теоретическая механика в примерах и задачах» также допущено МО РБ в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по математическим специальностям [10]. Целью данного пособия явилось формирование у студентов умений применять полученные знания на практике, реализуя теоретические выводы при решении конкретных задач – моделей реальных процессов окружающего мира. Необходимость этого издания была продиктована стремлением углубить знания студентов, обеспечить им возможность изучения методов решений не только типовых задач, но и задач повышенной сложности, которые ближе к реальным приложениям. Последнее из изданных пособий состоит из 34 параграфов, в каждом из которых приведено от 10 до 20 задач. Для обеспечения возможности самообучения пособие содержит условия задач, ответы, указания, рекомендации и решения большинства из них [10].

Все указанные средства обучения являются частью учебно-методического комплекса, разработанного на кафедре теоретической и прикладной механики БГУ по фундаментальному курсу «Теоретическая механика».

Инновационная дидактика в условиях информатизации образования диктует особые требования к реализации задач подготовки специалистов в вузе. В начале 2000-х годов появились первые исследования по образовательной логистике как науке, изучающей поиски путей повышения качества и эффективности образования. Образовательная логистика охватывает такие сферы деятельности и управления образованием, как проектирование и содержательное наполнение информационных образовательных потоков, организация их гибкого и продуктивного использования от способов обеспечения индивидуальных образовательных маршрутов до оптимизации форм и методов обучения, которые наиболее эффективны в конкретных условиях. Научно-методические основания обновления и разработки содержания обучения студентов теоретической



---

механике состоят в том, что эффективность предложенной нами системы методической подготовки с заранее заданными свойствами обучения может быть достаточно высокой только при реализации нового подхода к организации содержания обучения специалистов-механиков. Этот подход предполагает учёт взаимосвязи и взаимозависимости трех информационных потоков: основного, специального и дополнительного. Выбору вариативной логистической траектории проектирования содержания подготовки специалистов по теоретической механике помогает метод педагогической логистики. Он, с одной стороны, учитывает потребности заказчика в специалистах с конкретными умениями и навыками, с другой, – служит для формирования основных требований к специалисту-механику, определяемых учебным планом и программой подготовки в университете. Таким образом, указанные информационные потоки не равнозначны, поскольку критерием принадлежности той или иной дисциплины к тому или иному потоку является профессиональная значимость содержания дисциплины и её объём.

К основной группе информационных потоков относятся: теоретическая механика, сопротивление материалов, механика сплошной среды и другие. Основные информационные потоки читаются студентам в наибольшем количестве часов, усвоение их содержания систематически контролируется с помощью коллоквиумов, экзаменов, госэкзаменов, широко используются в изучении дисциплин специализации и поэтому относятся к наиболее значимым из них.

К специальной группе относятся специальные дисциплины, углубляющие знания различных разделов механики по направлению «Механика роботов и манипуляторов» и другим.

К дополнительной группе относятся спецкурсы, дисциплины по выбору, общеобразовательные естественные и гуманитарные дисциплины.

Дисциплины, содержание которых отнесено к специальным информационным потокам, имеют меньшее количество часов, предполагают углубленное изучение специальных дисциплин по направлениям, содержат более сложный теоретический материал, предполагают возрастающую роль самостоятельного усвоения материала. Контроль усвоения в основном предполагает сдачу зачёта, написание курсовых работ и так далее.

Дополнительные информационные потоки обогащают содержание основной и специальной подготовки специалистов-механиков.

Обучение этому содержанию включает 3 этапа: ознакомительный, фундаментальный и углубленно-направленный.

Содержание академической, образовательной и профессиональной составляющих подготовки специалистов-механиков носит методологически-пропедевтический, логико-теоретический и профессионально-прикладной характер.

Учитывается закономерность фундаментализации образования, состоящая в прочном естественнонаучном и мировоззренческом усвоении знаний, широте общепрофессиональной подготовки, обеспечивающих повышение культурного уровня и творческого потенциала специалиста.

Реализация в учебном процессе предложенных нами ранее дидактических принципов обучения студентов нашла отражение в смене целевых установок с учебных на развивающие.

Разработанные под нашей редакцией учебники, учебные пособия, сборники задач отвечают следующим требованиям:

- курс теоретической механики включает все основополагающие положения теории и методы науки;
- изложение курса лаконично, компактно, не содержит длительного обсуждения простых вопросов;
- теоретические положения закрепляются системой тематических заданий из сборников задач, содержащих обучение решению типовых и нестандартных задач, ответы, указания, решения;
- содержание материала в учебниках и учебных пособиях отвечает дидактическим принципам междисциплинарности, связи теории с практикой с учетом профессиональной направленности, динамичности организации содержания, научности.

Все вышеизложенное позволило нам выявить следующие *показатели систематического обновления содержания* обучения специалистов-механиков теоретической механике в классическом университете. К ним относятся:

- систематическое дополнение содержания трех групп информационных потоков основного, специального и дополнительного обучения студентов новыми материалами;

- использование в учебном процессе различных видов и типов межпредметных связей;
- углубление и расширение тематики спецкурсов по профессиональной подготовке студентов по трем направлениям: спецкурсы научно-методического характера; спецкурсы, углубляющие и дополняющие содержание курса теоретической механики; спецкурсы прикладного характера;
- реализация информатизации образования посредством использования дидактических возможностей информационно-компьютерных технологий (ИКТ) в здоровьесберегающих условиях.

Исследование исторических аспектов разработки и обновления содержания обучения студентов классического университета теоретической механике позволило нам внести *организационно-структурные изменения* в учебный процесс. Они включают:

- переход к поэтапной системе подготовки студентов-механиков, предусматривающей пропедевтический (ознакомительный), фундаментальный и углубленно-направленный спектры усвоения содержания курса теоретической механики;
- осуществление связи теории и практики с учетом профессиональной направленности содержания курса теоретической механики в высшей школе для необходимой специализации вуза (специалист-механик); прикладная механика, строительная механика, теории механизмов и машин, теория корабля и др.

*Научно-методические изменения* в системе подготовки специалистов-механиков состоят

- в реализации принципа связи теории и практики в курсе теоретической механики и содержании учебных пособий с учетом целесообразности опережающих соотношений теории и практики;
- использовании научно-педагогических, учебно-методических и программно-технологических разработок, реализующих дидактические возможности ИКТ в учебном процессе при изучении теоретической механики;
- разработке учебно-методического комплекса по фундаментальному курсу «Теоретическая механика» как составляющей учебно-методического обеспечения содержания обуче-

ния в методической системе с заранее заданными свойствами по обучению студентов-механиков в классическом университете.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Медведев, Д. Г. Теоретические аспекты разработки методической системы подготовки механиков в классическом университете / Д. Г. Медведев // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі, 2016 г. – С. 184–195.
2. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование, первая ступень. Специальность 1-31 03 02 Механика (по направлениям). Направление 1-31 03 02-04 Механика (прикладная механика) / Д. Г. Медведев [и др.]. – Минск, 2010. – 26 с.
3. Попов, О. Материалы ЮНЕСКО. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры / О. Попов // Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию, Париж, 5–9 октября 1998 г. – Париж : 1998. – 172 с.
4. Аппель, П. Трактат по теоретической механике / П. Аппель. – М. : Физматлит, 1960. – 515 с.
5. Методика преподавания механики : энциклопедия по машиностроению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [XXL.mash-XXL.info/478465](http://XXL.mash-XXL.info/478465). – Дата доступа: 25.08.2017.
6. Мещерский, И. В. Сборник задач по теоретической механике / И. В. Мещерский. – М. : 1986. – 448 с.
7. Артоболевский, И. А. О творческом методе преподавания / И. А. Артоболевский // Советское студенчество. – 1946. – № 5.
8. Теоретическая механика : учебн. пособие / О. Н. Вярвильская, В. А. Савенков, В. П. Савчук ; под ред. Д. Г. Медведева. – Минск : БГУ, 2006. – 278 с.
9. Теоретическая механика : учебник / В. П. Савчук, Д. Г. Медведев, О. Н. Вярвильская ; под ред. Д. Г. Медведева. – Минск : БГУ, 2016. – 231 с.
10. Теоретическая механика в примерах и задачах : учеб. пособие / О. Н. Вярвильская [и др.] ; под ред. Д. Г. Медведева. – Минск : БГУ, 2017. – 395 с.

Материал поступил в редколлегию 01.09.17.

D. G. MEDVEDEV,  
Dean of the Mechanical and Physical Faculty, Ph.D., Associate Professor  
State Education Institution «Belarusian State University»,  
Minsk, Belarus

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASES  
FOR THE DEVELOPMENT AND UPDATING OF THE STUDENTS'  
TRAINING OF THEORETICAL MECHANICS  
IN A CLASSICAL UNIVERSITY

Summary

Based on the analysis of many years of experience in teaching theoretical mechanics, and the analysis of textbooks and manuals on this subject, the author justifies the need for a thoughtful design and updating of the syllabus. Additionally, the article reveals the ways of implementing the connection between theory and practice in teaching theoretical mechanics, and describes the content of textbooks and manuals published in Belarus. Apart from that, the author formulates scientific and methodological foundations for updating and developing the content of students' education.

УДК 159.9.075

**О. А. МЕЛЬНИК,**  
заведующий аспирантурой

Государственное учреждение образования  
«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЗАЦИЯ РАЗВИТОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье обсуждаются особенности формирования поликультурной компетентности специалистов образования, раскрывается специфика формирования поликультурного пространства страны через повышение квалификации педагогов и специалистов образования в условиях дополнительного образования взрослых. Излагаются результаты квазиэкспериментального исследования, в результате которого был проведен сравнительный анализ и кластеризация психологических типов специалистов образования по уровню развития компонентов поликультурной компетентности.

**Ключевые слова:** культурно-диалогический интердетерминистский подход, поликультурная компетентность, психологическая типологизация, кластерный анализ, квазиэкспериментальное исследование.

Современная эпоха, характеризующаяся процессами формирования глобального мирового сообщества, безусловно, ведет к выработке новых приоритетов и ценностей, ориентированных на взаимодействие и интернационализацию. Эти ценности внедряются во все области социальной жизнедеятельности человека, но особенно актуально их проявление в сфере образования, ценности и цели которого смещаются в сторону поликультурной интенсификации, отвечающей принципам культуросообразности, толерантности и соблюдения прав человека (Б. Л. Вульфсон (2003), А. Н. Джурицкий (1998), З. А. Малькова (2001), В. Я. Пилиповский (1997)).

Ключевыми факторами укоренения идей поликультурного образования в Республике Беларусь являются возрастающее разнообразие и дифференциация социально-экономического и национально-культурного состава белорусов, переход от предметно-ориентированной и знаниево-ориентированной педагогики к педагогике личностно ориентированного типа, понимающей образова-

ние как личностно-смысловой культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, служащей для развития, самореализации и самоактуализации личности (Е. В. Бондаревская). В связи с этим возрастает роль поликультурного образования, отражающего взаимосвязь общечеловеческого, национального и личностного, отвечающего потребностям саморазвития и самореализации человека в ситуации межкультурного взаимодействия.

Поликультурное образование позволяет соотнести ценности культуры одних народов с другими, в диалоге осознать богатство одной нации, ее культуры на фоне других народов и культур, определить человека как высшую ценность жизни, назначение которой состоит в развитии общества, сохранении и развитии культуры, в творческом саморазвитии.

Центральной задачей формирования поликультурного пространства страны является повышение квалификации педагогов и специалистов образования, так как важнейшим аспектом формирования поликультурного пространства страны должна стать образовательная деятельность.

В отчете «Ключевые компетенции для Европы» по итогам работы симпозиума 1996 г. в Берне по программе Совета Европы были определены пять ключевых компетенций в образовании, одной из которых является компетенция, связанная с жизнью в многокультурном обществе: «Для того, чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и для создания климата толерантности, образование должно способствовать формированию у молодых людей межкультурных компетенций, таких как принятие различий, уважение других и способность жить рядом с людьми других культур, языков и религий» [8, с. 11]. Таким образом, поликультурную компетентность можно рассматривать как ключевую в структуре профессионально-педагогической компетентности.

Проведенный анализ зарубежных и отечественных научных источников позволяет сделать вывод о том, что поликультурная компетентность личности рассматривается исследователями как минимум в трех контекстах:

- как цель и результат поликультурного образования;

- как компонент профессиональной компетентности специалистов;
- как составляющая базовых/ключевых европейских компетенций.

Таким образом, поликультурная компетентность относится к области общесоциальных компетентностей, имеющих надпрофессиональный характер и характеризующих личность образованного человека современного общества. Она во многом обеспечивает активную жизненную позицию человека, способность ориентироваться и адекватно воспринимать различные сферы социальной действительности, выводит личность на более высокий социальный уровень и гармонизирует ее отношения с окружающим миром.

Многие ученые, чьи работы посвящены поликультурной компетентности, так или иначе затрагивают вопрос ее структуры (Ю. В. Агранатан, Г. Б. Минибаева, И. В. Песков, С. А. Хазова, А. М. Хупсарокова, Р. Р. Агадуллин). В большинстве работ поликультурная компетентность определяется как система, состоящая из 3–5 компонентов, не всегда совпадающих у разных исследователей, однако имеющих схожие параметры [3].

В настоящее время многие авторы, анализируя поликультурную компетентность специалистов образования, указывают на следующие важные личностные характеристики: развитость гуманистических и экзистенциальных ценностей, психологическая выносливость и гибкость, позитивная этническая самоидентификация, толерантность.

Согласно теории, предложенной А. Бандурой, описавшим явление реципрокного детерминизма, поведение, личностные характеристики и факторы окружающей среды, возникающие ситуации взаимодействуют между собой как взаимозависимые детерминанты. В некоторых случаях факторы среды налагают суровые ограничения на поведение, в другое время личностные факторы являются регуляторами, подавляющими ход внешних событий. Психологическое функционирование следует объяснять в терминах непрерывной реципрокной интерактивности персональных и внешних детерминант [1, с. 23–26].



Вытекающий из концепции А. Бандуры подход, предложенный В. А. Янчуком и основанный на принципе культурно-диалогического интердетерминизма, подчеркивает аспект взаимодетерминации личности, активности и ее ситуативного контекста, проявляющейся в том, что любое изменение в одном из них приводит к изменению в двух других [9, 4, 6]. Культурно-диалогическая интердетерминированность выражается в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, воздействующих на процесс функционирования изучаемого феномена.

Под *психологическими интердетерминантами* в исследуемом контексте следует понимать совокупность факторов, оказывающих взаимовлияние на уровень формирования поликультурной компетентности. Такими факторами могут выступать (рис. 1):

- личность специалиста образования с его индивидуальными характеристиками;
- состояние образовательной среды и ее основных компонентов в учреждении образования;
- наличие разнообразных сфер активности специалистов образования (семейная, материальная, досуговая, сфера общественной жизни, спортивная, туристическая и др.) и степень вовлеченности специалистов образования в данные сферы.



Рисунок 1. Схема взаимовлияния социокультурных факторов

Обусловленная постоянством активности и ситуативного контекста поликультурная компетентность выражается в личностных детерминантах, в свою очередь отражающихся на восприятии ок-

ружающего и характере взаимодействия с ним. Как следствие, сформированность поликультурной компетентности предполагает создание альтернативной среды, способствующей расширению горизонтов мировоззрения, предполагающему обладание альтернативными активностями, способствующими адаптации личности к изменившейся среде [5, с. 306].

Так, разработанный В. А. Янчуком культурно-диалогический интердетерминистский подход наиболее полно отражает характер возникновения феномена поликультурной образовательной среды, показывая взаимозависимость психологических интердетерминант в формировании поликультурной компетентности вследствие взаимообусловленности средовой, личностной и активностной детерминант [6]. Опора на диалог в данном контексте предполагает основанное на проявлении толерантности и открытости, плюрализме мнений восприятие специалистами образования других участников образовательной системы, совместную согласованную выработку решений и участие в обсуждении актуальных вопросов деятельности учреждения.

Теоретический анализ проблем поликультурной компетентности выявил недостаточную изученность ее основных компонентов, а также их составляющих, особенно в области взаимосвязей между ними у специалистов образования [2].

*Целью* нашего *квазиэкспериментального исследования* было изучение поликультурной компетентности специалистов образования, осуществляющих профессиональную деятельность в поликультурной образовательной среде учреждений образования Республики Беларусь и определение психолого-педагогических условий развития поликультурной компетентности в процессе обучения в учреждениях дополнительного образования взрослых.

Предполагалось, что поликультурная компетентность специалистов образования представляет собой сложный феномен, включающий в себя ряд взаимообусловленных и взаимодополняющих личностных, средовых и активностных интердетерминант и формирующийся в процессе специально организованного обучения [9, с. 101].

Различия в проявлениях составляющих личностных, средовых и активностных интердетерминант поликультурной компетентности

специалистов образования, а именно: в системе ценностных ориентаций, уровне толерантности сознания, типах этнической идентичности, самооценки знаний о работе с многонациональным коллективом, а также в стилях педагогического взаимодействия специалистов образования с участниками образовательного процесса позволили сделать предположение, что по данным параметрам специалисты образования могут быть разделены на группы, характеризующиеся разным уровнем поликультурной компетентности.

**Структура квазиэкспериментального изучения** поликультурной компетентности специалистов образования представлена на рисунке 2.

Личностный компонент	Средовый компонент	Активностный компонент
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уровень знаний о своей и других культурах.</li> <li>• Толерантность сознания.</li> <li>• Особенности этнической идентичности.</li> <li>• Стремление к саморазвитию в профессиональной деятельности.</li> <li>• Отношение к возможностям профессионального роста и самореализации в условиях поликультурности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Система ценностных ориентаций.</li> <li>• Адаптация личности к новой социальной и культурной среде.</li> <li>• Особенности противостояния переменам.</li> <li>• Толерантность к неопределенности.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самооценка знаний, умений и навыков в области профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве.</li> <li>• Стили педагогического общения.</li> <li>• Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения.</li> </ul>

Рисунок 2. Схема квазиэкспериментального исследования

Для обработки полученных данных использовалась программа статистического анализа IBM SPSS Statistics 24. На основе полученных эмпирических данных был осуществлен кластерный анализ. В процедуре кластерного анализа использовались 35 переменных, которые характеризуют перечисленные ранее составляющие структурных компонентов поликультурной компетентности респондентов. Предварительно все переменные были приведены к интервальной шкале и подвергнуты стандартизации с помощью Z-преобразования. Для выделения числа групп респондентов анализировалась зависимость количества кластеров, получаемых из иерархического дерева, от коэффициента слияния. При вычислении коэффициента слияния в качестве метрики использовался

квадрат евклидова расстояния, а критерием объединения служил метод «связь между группами» (between-groups linkage).

Было установлено, что количество кластеров не превышает 3. Эта величина использовалась при выполнении кластерного анализа методом k-средних. В результате первый кластер составили 32,2 % исследуемых специалистов образования, второй – 33 %, третий – 34,8 %.

Профили психологических типов специалистов образования по параметрам уровня стремления специалистов образования к саморазвитию в профессиональной деятельности и типов этнической идентичности, являющихся составляющими личностного компонента поликультурной компетентности, отображены на рисунке 3. При построении профилей проводилось Z-преобразование полученных данных.

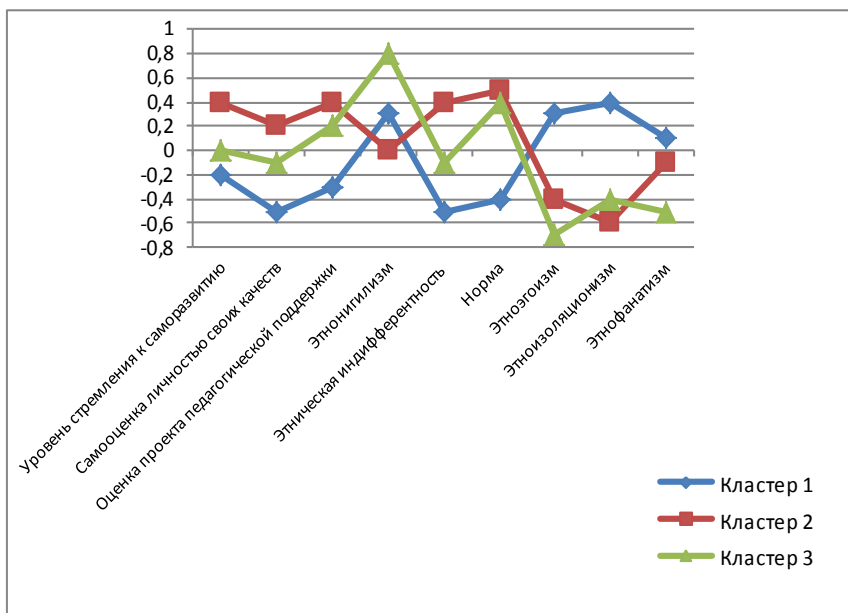


Рисунок 3. Профили психологических типов специалистов образования по параметрам самооценки знаний и умений, необходимых для работы с многонациональным коллективом, и типов этнической идентичности

Личностный компонент поликультурной компетентности наиболее развит у второго психологического типа специалистов образования, для которого характерен наиболее высокий уровень стремления к саморазвитию в профессиональной деятельности. Позитивная этническая идентичность наиболее развита у специалистов образования второго и третьего типов. Однако у третьего типа, по сравнению со вторым, сильно выраженным является этнонигилизм. Первый тип отличается от других наибольшей выраженностью негативных проявлений этнической идентичности, таких как этноэгоизм, этнофанатизм и этноизоляционизм и наименьшей выраженностью позитивной этнической идентичности.

Выраженность и статистически значимые отличия в системе гуманистических ценностей психологических типов специалистов образования, являющихся составляющими средового компонента поликультурной компетентности, отображены на рисунке 4.

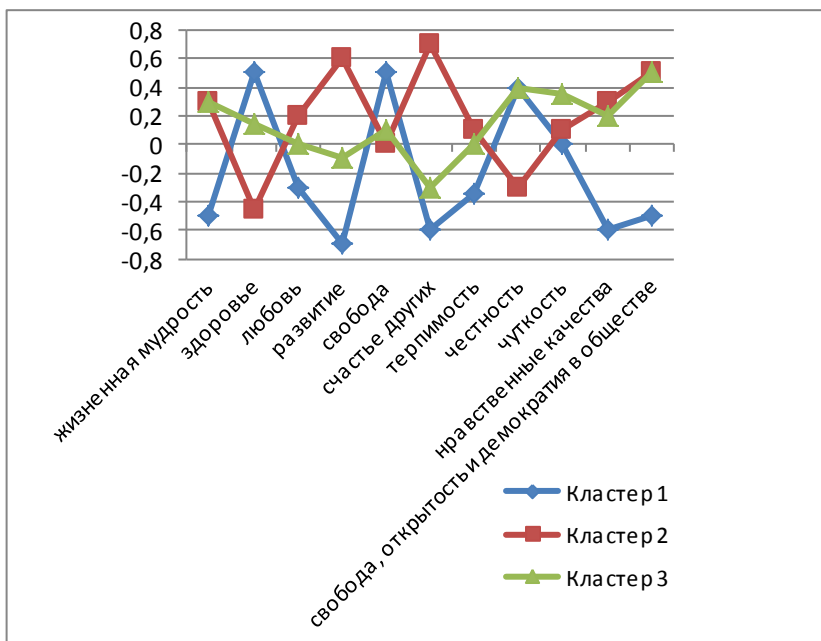


Рисунок 4. Профили психологических типов специалистов образования по параметрам гуманистических ценностей

Представленные данные демонстрируют, что первый психологический тип, по сравнению с другими типами, более ориентирован на личную свободу и здоровье, все остальные ценности являются менее выраженными, особенно в сфере развития, жизненной мудрости, счастья других, нравственных качеств и демократии в обществе. Второй тип, по сравнению с другими, более ориентирован на развитие, любовь, терпимость и счастье других людей и менее всего – на здоровье, личную свободу и честность. Третий психологический тип характеризуется наиболее ровным профилем с точки зрения выраженности всех гуманистических ценностей с наибольшей ориентированностью на ценности жизненной мудрости, честности, чуткости, нравственных качеств, а также свободы, открытости и демократии в обществе.

Профили психологических типов специалистов образования по параметрам уровня адаптации личности к новой социокультурной среде, личностной готовности к переменам и толерантности к неопределенности, являющихся составляющими средового компонента поликультурной компетентности, отображены на рисунке 5.

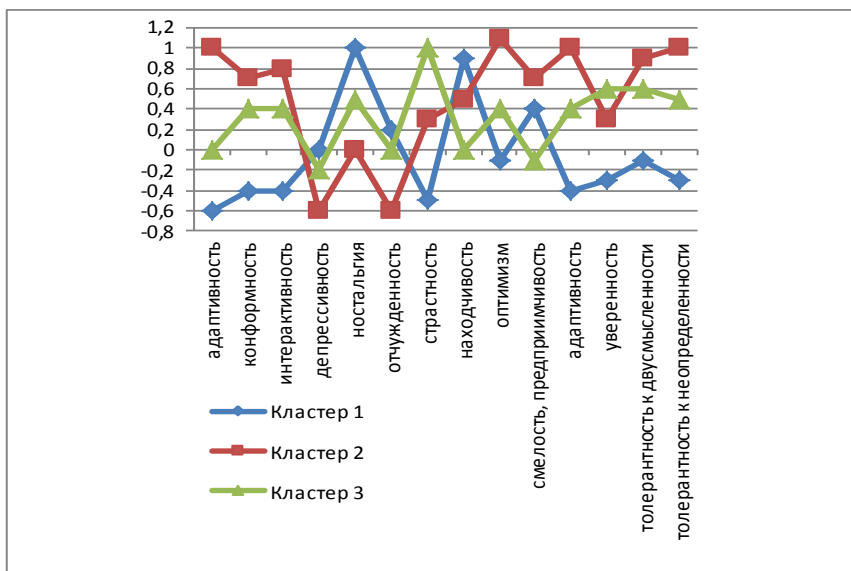


Рисунок 5. Профили психологических типов специалистов образования по параметрам средового компонента

Анализируя полученные данные, можно отметить, что специалисты образования, относящиеся ко второму кластеру, проявляют наибольшую толерантность к неопределенности, а специалисты образования первого кластера наиболее интолерантны к ситуации неопределенности. Что же касается личностной готовности к переменам, то второй психологический тип, по сравнению с другими типами, адаптивен и характеризуется оптимизмом. Первый тип, по сравнению с другими, проявляет наибольшую ностальгию, а адаптивность и уверенность находится на низком уровне. Третий психологический тип характеризуется выраженными страстностью, адаптивностью и уверенностью. Профили психологических типов специалистов образования по параметрам уровня адаптации личности к новой социокультурной среде свидетельствуют о ярко выраженной адаптивности у специалистов образования второго кластера.

Профили активностного компонента поликультурной компетентности различных психологических типов специалистов образования представлены на рисунке 6.

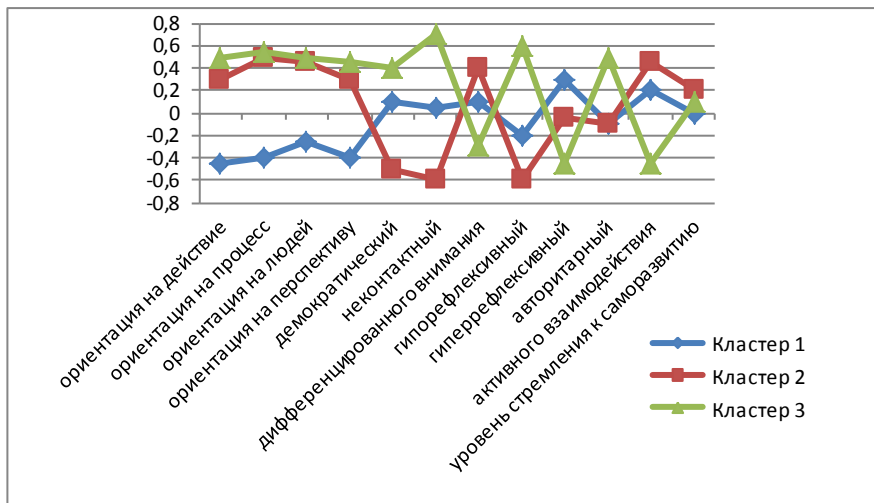


Рисунок 6. Профили психологических типов специалистов образования по параметрам активностного компонента

Рисунок демонстрирует, что первый психологический тип специалистов образования, по сравнению с другими, характеризуется наименьшей выраженностью ориентационных стилей профессионально-деятельностного общения и уровня стремления к саморазвитию и наибольшей выраженностью гиперрефлексивного стиля педагогического общения. Второй психологический тип специалистов образования характеризуется наибольшей выраженностью стилей дифференцированного внимания, активного взаимодействия, а также уровня стремления к саморазвитию. Для этого типа также характерно наименьшее проявление установок на реализацию негативных стилей педагогического общения, таких как неконтактный и авторитарный. Третий психологический тип специалистов образования демонстрирует наибольшую выраженность всех ориентационных стилей профессионально-деятельностного общения, но в то же время и негативных стилевых проявлений, таких как авторитаризм, неконтактность и гипорефлексивность.

Таким образом, учитывая наиболее важные статистически значимые отличия, мы можем прийти к выводу о разном уровне развития компонентов поликультурной компетентности специалистов образования, что позволяет их относить к разным психологическим типам.

Педагоги, составившие *первый кластер*, характеризуются средним уровнем самооценки знаний и умений работы в многонациональном коллективе. С точки зрения развития гуманистических ценностей наблюдается большая, по сравнению с другими типами специалистов образования, ориентированность на личную свободу и здоровье и меньшая направленность на ценности развития, жизненной мудрости, счастья других, нравственных качеств, а также свободы, открытости и демократии в обществе. Для этого типа характерна большая, по сравнению с другими типами, выраженность негативных проявлений этнической идентичности, таких как этноэгоизм, этнофанатизм и этноизоляция, и наименьшая выраженность позитивной этнической идентичности. В установках на стили педагогического общения наблюдается наименьшая, по сравнению с другими типами специалистов образования, выраженность ориентационных стилей профессионально-деятельност-



ного общения и уровня стремления к саморазвитию, и также наибольшая выраженность гиперрефлексивного стиля педагогического общения. Исходя из выявленных особенностей, уровень поликультурной компетентности описанного психологического типа специалистов образования можно охарактеризовать как низкий. Таким образом, данная группа специалистов образования нуждается в дополнительном развитии всех компонентов поликультурной компетентности. Надо отметить, что 22 % специалистов образования, составивших этот кластер, относятся к старшей возрастной группе (от 35 лет до пенсионного возраста), 69 % – к группе молодых учителей (в возрасте от 23 до 34 лет) и 9 % – до 22 лет.

Педагоги, составившие *второй кластер*, характеризуются средним уровнем самооценки знаний и умений работы с многонациональным коллективом, большей выраженностью, по сравнению с другими типами, гуманистических ценностей в сфере развития, любви, терпимости и счастья других людей. По типу этнической идентичности эти специалисты образования характеризуются наибольшей выраженностью позитивной этнической идентичности, но в то же время и наибольшей этнической индифферентностью. В установках на стили педагогического общения преобладают стили дифференцированного внимания и активного взаимодействия, проявляется наименьшая, по сравнению с другими типами, выраженность негативных стилей педагогического общения. Также эти специалисты образования характеризуются наиболее высокими показателями в области стремления к саморазвитию. Выявленные особенности дают возможность считать уровень поликультурной компетентности описанного психологического типа учителей высоким. Тем не менее, данная группа специалистов образования нуждается в дополнительном развитии личностного компонента поликультурной компетентности, а именно в сфере преодоления этнической индифферентности. Второй кластер составили специалисты образования, из которых 46 % относятся к старшей возрастной группе (от 35 лет до пенсионного возраста), 46 % – к группе молодых специалистов образования (в возрасте от 23 до 34 лет), 5 % – специалисты в возрасте до 22 лет и 3 % – к группе специалистов образования пенсионного возраста.

В *третий кластер* вошли специалисты образования, характеризующиеся наиболее высокой, по сравнению с другими типами, самооценкой знаний и умений, необходимых для работы с многонациональным коллективом, средней степенью выраженности всех гуманистических ценностей, наибольшей ориентированностью на ценности жизненной мудрости, честности, чуткости, нравственных качеств, а также свободы, открытости и демократии об обществе. Специалисты образования характеризуются выраженностью позитивной этнической идентичности. Однако этот тип специалистов образования в установках на стили педагогического взаимодействия демонстрирует наименьшие показатели по стилю активного взаимодействия и наибольшие показатели по негативным стилям. Уровень поликультурной компетентности описанного психологического типа специалистов образования можно охарактеризовать как средний. Специалисты образования характеризуются достаточно высоким уровнем развития личностного и средового компонентов поликультурной компетентности, однако нуждаются в развитии активностного компонента, так как в установках на стили педагогического общения преобладают авторитаризм и диктаторство, что не соответствует принципам поликультурного образования. Третий кластер составили специалисты образования, из которых 32 % относятся к старшей возрастной группе (от 35 лет до пенсионного возраста), 18 % – к группе молодых специалистов образования (в возрасте от 23 до 34 лет), 46 % – к группе специалистов образования пенсионного возраста и 4 % – специалисты в возрасте до 22 лет.

Таким образом, наиболее конструктивным с точки зрения реализации принципов, целей и задач поликультурного образования является второй психологический тип специалистов образования, демонстрирующий наибольшую развитость всех компонентов поликультурной компетентности.

Результаты исследования специалистов образования ясно указывают на неоднородность сформированности компонентов поликультурной компетентности. Поскольку формирование личности специалиста образования происходит в процессе его профессиональной подготовки и переподготовки в условиях дополнительно-

го образования взрослых, то для обеспечения объективности профессиональной деятельности в условиях поликультурности необходимо развивать все компоненты поликультурной компетентности как у действующих, так и у будущих специалистов образования в процессе их обучения.

Выводы, к которым мы пришли в ходе исследования, могут служить основанием для построения гипотез и проведения более обширного исследования дескриптивного характера поликультурной компетентности специалистов образования Республики Беларусь.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Мельник, О. А. Структурно-функциональная модель формирования поликультурной компетентности специалистов образования / О. А. Мельник // Право. Экономика. Психология. – 2017. – № 1. – С. 95–103.
3. Хупсарокова, А. М. Содержание поликультурной компетентности педагога [Электронный ресурс] / А. М. Хупсарокова. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>. – Дата доступа: 30.08.2017.
4. Янчук, В. А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива формирования межкультурной компетентности / В. А. Янчук // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития, 2014. – Т. 3. – № 3. – С. 241–253.
5. Янчук, В. А. Четырехмерное пространство постижения психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива / В. А. Янчук // Методология современной психологии : Академический сборник научных статей ; под ред. В. В. Козлова, А. В. Карпова, В. Ф. Петренко. – М. – Ярославль : ЯрГУ, ЛКНИИ-СИ РАН, МАПН, 2015. – Вып. 4. – С. 293–312.
6. Янчук, В. А. Диалогическая интердетерминация в межкультурном диалоге / В. А. Янчук // Диалог как ресурс развития психологического знания ; под науч. ред. В. А. Янчука, Е. И. Медведской. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – С. 3–31.
7. Bandura, A. Toward Psychology of Human Activity / A. Bandura // Perspectives on Psychological Science. – 2006. – Vol. 1. – № 2. – P. 164–179.
8. Hutmacher, W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium / W. Hutmacher // Berne, Switzerland, March 27–30, 1996. A Secondary Education for Europe Project. – Strasbourg, 1997.

9. Yanchuk, V. Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Perspective of Intercultural Mutual Understanding Comprehension Deepening [Электронный ресурс] / V. Yanchuk // Open Journal of Social Sciences, 2014. – Vol. 2. – № 8. – P. 178–191. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.28025>. – Дата доступа: 30.08.2017.

Материал поступил в редколлегию 01.09.17.

O. A. MELNIK,  
Head of the Postgraduate Department  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

## PSYCHOLOGICAL TYPOLOGIZATION OF MULTICULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF EDUCATION SPECIALISTS

### Summary

The article deals with the peculiarities of the formation of the multicultural competence of education specialists, and reveals the specific character of the formation of the country's multicultural space through the professional development of teachers and education specialists within the terms of additional adult education. The author presents the findings of the quasi-experimental studies through which comparative analysis and clustering of psychological types of education specialists according to the level of development of components of multicultural competence were carried out.

УДК 378.046.4 : 37

**А. П. МОНАСТЫРНЫЙ,**

ректор, кандидат физико-математических наук, доцент  
Государственное учреждение образования  
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

**Л. Г. ТАРУСОВА,**

первый проректор, кандидат педагогических наук, доцент  
Государственное учреждение образования  
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

**О КОНЦЕПЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ  
КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ**

В статье рассматривается проблема оценки качества дополнительного образования педагогов. Анализируются действующие в Республике Беларусь элементы системы оценки качества дополнительного образования педагогов. Предлагается выделить три уровня системы оценки качества дополнительного образования педагогов: национальный, организационный и программный. Приводится модель, описывающая нормы, процессы и ресурсы каждого уровня.

**Ключевые слова:** дополнительное образование педагогов, качество образования, оценка качества образования.

В последнее время значительно вырос интерес к проблеме оценки качества образования на постсоветском пространстве. Разрабатываются и внедряются новые подходы, инструменты оценки, ведутся дискуссии относительно интерпретации результатов оценки. Переосмысливаются концептуальные подходы к понятию качества образования и оценки качества образования (см., например, [1]).

Дополнительное образование педагогов (далее ДОП) является важным инструментом обеспечения качества образования. Тезис «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [2] в популярной форме акцентирует внимание на многих вопросах, таких как отбор кандидатов на должность учителя, их подготовка в университетах и колледжах, создание привлекательных условий для работы и должной мотивации и, конечно, непрерывного совершенствования в профессии.

Традиционно дополнительное образование педагогов играет важнейшую роль в проведении государственной образовательной

политики и обеспечении личного профессионального развития педагогов, а также в обеспечении инновационного развития системы образования [3]. Таким образом, проблема оценки качества ДОП представляется в контексте высокой актуальности оценки качества образования в целом.

Основные причины противоречий и затруднений в оценке качества образования вызваны рядом особенностей качества образования как определяемого феномена. Опираясь на перечисленные в [4] особенности, раскроем их содержание применительно к теме нашего исследования:

многоаспектность качества образования (качество результатов; качество условий реализации образовательного процесса, обеспечивающих результат; качество образовательного процесса, качество управления, качество процедур анализа, измерения и оценки, качество субъектов образования);

многосубъектность (оценка качества образования выполняется множеством субъектов: обучающиеся, работодатели, государственные органы власти и управления, учреждения образования, общественность);

многоуровневость качества образования (оценка качества на национальном, учрежденческом уровнях и уровне образовательной программы, уровне индивидуальных достижений обучающихся);

многокритериальность (качество образования оценивается различными субъектами по многочисленным наборам критериев и показателей);

высокая субъективность и неопределенность в выборе критериев оценки качества образования различными субъектами;

полихронность (оценка тактических и стратегических аспектов качества образования, которые в разное время различными субъектами образования могут восприниматься по-разному (например, государство и общество в зависимости от своего состояния переосматривают приоритеты в содержании и формах образования, а значит, и в трактовке его качества).

Кроме того, не сформировано единое концептуально-методологическое понимание проблем качества ДОП и подходов к его измерению. В практической деятельности достаточно часто используется не апробированный и не стандартизированный ин-

струментарий. Решение этих проблем требует целенаправленных усилий по формированию системного подхода к оценке качества образования как основе целостной национальной системы оценки качества ДПО. Осуществлению этой важной задачи призвана способствовать концепция, которая рассматривает систему оценки ДПО как систему оценки результатов образования в интересах личности, общества, рынка труда, государства и непосредственно самой системы образования.

Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» определяет качество образования как соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы. Непосредственное отношение к оценке качества образования имеет аккредитация. Государственная аккредитация учреждения образования определяется Кодексом об образовании как деятельность государственных органов по установлению соответствия образовательной деятельности учреждения законодательству об образовании, содержания и качества предоставляемого образования требованиям образовательных стандартов, учебно-программной документации образовательных программ. Как видим, в разных статьях кодекса имеется определенная несогласованность в подходе к определению качества, которая, впрочем, носит скорее стилистический характер, поскольку в любом случае ключевым является понимание качества как соответствия образования заданным образцам (стандартам, программам и т. п.). Отметим также, что аккредитация определяется как деятельность именно государственных органов, в том числе и «по установлению соответствия ... качества предоставляемого образования». Определяемые Кодексом об образовании вышеперечисленные подходы реализуются на практике при оценке качества ДПО.

Вместе с тем значительное распространение получают представления о качестве образования, основанные на трактовке образования как услуги, ориентированной на клиента. Степень удовлетворенности клиента предлагается рассматривать как важнейший критерий качества образования. Такой подход представляется весьма удобным именно для оценки качества реализации программ дополнительного образования взрослых (особенно кратко-

срочных, таких как программа повышения квалификации, программы образовательных семинаров и тренингов и т. п.). Если считать потребителями услуги слушателей, то степень их удовлетворенности непосредственно по окончании программы можно относительно несложно измерить и сделать определенные выводы. Сложнее оценить степень удовлетворенности работодателей (например, руководителей учреждений образования), но и эти оценки, в принципе, доступны. Удовлетворенность потребителей является одним из основных критериев оценки качества в системе менеджмента качества на основе СТБ ИСО 2001–2009 (далее СМК), которая успешно внедрена в основных учреждениях ДОП [5]. Отметим также, что СМК предполагает мониторинг процессов и систему мер, направленных на повышение их качества.

Под качеством образования мы понимаем характеристику системы образования, отражающую степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов и условий обеспечения образовательного процесса ДОП нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям, близким и дальним перспективам развития образования.

Отметим, что с 2013 года существенные изменения претерпевает процесс аттестации педагогов [6]. В первую очередь речь идет о введении новой формы и содержания квалификационного экзамена на присвоение высшей категории, а также введении обязательного экзамена на подтверждение высшей категории. Необходимо изучить возможности использования квалификационного экзамена как одной из процедур оценки качества ДОП.

Таким образом, в настоящий момент в системе образования Республики Беларусь имеются следующие элементы системы оценки качества дополнительного педагогического образования:

законодательно закрепленное определение качества образования как соответствия требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации;

институт государственной аккредитации (обязательной) учреждений дополнительного образования педагогов;

институт сертификации СМК (необязательной) учреждений дополнительного образования педагогов;



применяется квалификационный экзамен, который можно рассматривать потенциально как один из инструментов оценки качества ДОП.

Под системой оценки качества образования нами понимается совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных достижений слушателей ДОП, эффективности деятельности учреждений ДОП и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг ДОП.

Отметим, что на развитие системы оценки качества ДОП оказывает влияние то обстоятельство, что в системе общего среднего образования пока еще не введено независимое внешнее оценивание результатов обучения. Также пока не используется довольно распространенный в мире институт сертификации специалистов на допуск к работе (см., например, [7]). Введение такого внешнего независимого оценивания результатов обучения школьников и (или) уровня квалификации специалистов, по-видимому, могло бы скорректировать запросы потребителя услуг ДОП, его представления о качественном ДОП и, следовательно, подходы к оценке качества ДОП.

Развитие системы оценки качества дополнительного образования педагогов в Республике Беларусь целесообразно проводить на основе следующих концептуальных подходов.

В системе ДОП Республики Беларусь целесообразно выделить три уровня управления, характеризующиеся наличием соответствующих организационных структур и функций управления:

- национальный (системный) уровень, на котором формируется государственная политика в области дополнительного образования педагогических работников;
- организационный уровень, представленный специализированными учреждениями-провайдерами, на котором посредством компенсаторной и развивающей функций обеспечивается выполнение государственной политики в области дополнительного образования педагогических работников;
- программный (образовательных программ) уровень, на котором обеспечивается непосредственное удовлетворение образовательных потребностей субъектов образования (педа-

гогов, учреждений образования, системы образования в целом). Программный уровень управления дополнительным образованием педагогических работников представлен как в деятельности специализированных учреждений-провайдеров, осуществляющих формальное профессиональное образование педагогов, так и в деятельности учреждений и организаций, реализующих программы неформального образования.

На национальном уровне основными критериями оценки качества являются реальная вовлеченность педагогов в непрерывное профессиональное развитие, а также условия, которые реально существуют для этого. Для оценки качества по этим критериям целесообразно периодически (один раз в 3-5 лет) проводить социологическое исследование по аналогии с международным исследованием положения учителей TALIS [8]. При этом для целей оценки качества ДОП нет необходимости проводить это масштабное и, вероятно, затратное исследование целиком, а лишь аналог его раздела, посвященного профессиональному развитию педагогов. Анализ результатов такого исследования по регионам даст определенный импульс по обеспечению качества дополнительного педагогического образования.

На уровне учреждений образования развитие системы оценки качества ДОП, на наш взгляд, связано с совершенствованием действующей системы государственной аккредитации и СМК с учетом высказанных выше предложений по оценке качества образовательных программ ДОП. При этом при оценке качества на уровне учреждения следует усилить значение деятельности организации по анализу результатов оценки качества и мер, направляемых на их улучшение.

Позитивное влияние на процессы оценки качества ДОП на уровне образовательных программ может дать определение приоритета (одного или нескольких, но не более двух-трех, чтобы не размывать саму суть приоритетности) в содержании и технологиях обучения педагогов. На наш взгляд, таким приоритетом в определении содержания образовательных программ должна стать идея реализации компетентностного подхода в образовании – масштабной задачи для всех уровней образования, рассчитанной на длительную перспективу. Оценка качества образовательных программ ДОП с точки зрения технологий их реализации должна обязатель-

но опираться на андрагогический подход – еще один важный приоритет в контексте того обстоятельства, что ДОП является образованием взрослых. Разработать методы и инструменты оценки качества образовательных программ, которое в данном контексте понимается как соответствие вышеуказанным приоритетам, и дополнить ими уже существующие методы и инструменты оценки представляется весьма перспективной задачей.

*Таблица. Концептуальная модель оценки качества ДОП*

Системообразующие факторы Уровни системы	Нормы	Процессы	Ресурсы	Методология оценки
<b>Системный</b>	<b>Объекты оценки</b>			
	Принципы функционирования системы ДПО; нормативное правовое обеспечение системы ДПО (положения, инструкции, нормативы и т. д.)	Лицензирование; аккредитация; аттестация; НИР	Инфраструктура ДПО; финансовое обеспечение системы ДПО; экономическая эффективность	
<b>Организационный</b> (провайдеры ДПО)	Стратегии; программы; цели и задачи; планы	Управление учреждением ДПО (типы, формы, методы, средства, функции и т. д. управления); научные исследования; маркетинг	Материально-техническое обеспечение; информационное обеспечение	



Система оценки качества ДОП обеспечивает выполнение функции внешней оценки результатов образования. В то же время в создании системы оценки качества ДОП заинтересована и сама система образования как в инструменте самоорганизации и адаптации к потребностям общества.

Резюмируя, отметим, что оценка качества дополнительного образования педагогов в Республике Беларусь является комплексной задачей, непосредственно связанной с задачами оценки качества общего среднего и других уровней образования, задачей повышения профессионального уровня педагогов страны как главного фактора обеспечения качества образования, а также с задачей развития системы дополнительного педагогического образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов, В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 5-10.
2. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) / М. Барбер, М. Мурамед // Вопросы образования. – 2008. – № 3. – С. 7-60.
3. Монастырный, А. П. Инновационная деятельность в учреждениях образования Республики Беларусь: задачи и перспективы / А. П. Монастырный // Народная асвета. – 2016. – № 9. – С. 3–5.
4. Брызгалина, Е. В. Проблемы оценки качества образования: теория и практика / Е. В. Брызгалина // Естественно-научное образование: взаимодействие средней и высшей школы : сборник ; под общей ред. В. В. Лунина, Н. Е. Кузьменко. - М. : Московский университет, 2012. – С. 124–144.
5. О создании, внедрении и сертификации системы менеджмента качества в Академии последиplomного образования / Л. Г. Тарусова, В. Б. Сырица // Управление в сфере образования: тенденции, опыт, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26–27 апр. 2012 г., ГУО «Акад. последиplom. образования». – Минск : АПО, 2012. – Т. 4. – С. 30–36.
6. Монастырный, А. П. Новые подходы к аттестации педагогических кадров как фактор выявления и совершенствования профессиональной компетентности педагога [Электронный ресурс] / А. П. Монастырный // II Республиканские педагогические чтения «Инновационные тенденции в современном образовании» (Минск, 15–16 ноября 2013 г.). М-во образования Респ. Беларусь, ГУО «Акад. Последиplom. образования», ОО «Белорус. пед. о-во». – Минск : АПО, 2013. – С. 12–17.
5. Teaching certification [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.teaching-certification.com>. – Дата доступа: 11.12.2017.
6. TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#.WEeban3Hkrk#page7](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#.WEeban3Hkrk#page7). – Дата доступа: 11.12.2017.

Материал поступил в редколлегию 12.12.17.

A. P. MONASTYRNY,  
Rector, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

L. G. TARUSOVA,  
First Vice-Rector, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

ON THE CONCEPTION OF THE NATIONAL SYSTEM  
OF QUALITY EVALUATION WITHIN THE ADDITIONAL  
EDUCATION OF PEDAGOGICAL STAFF

Summary

The article deals with the problem of the quality evaluation within the additional education of teachers. The elements of the quality evaluation system of the teachers' additional education in the Republic of Belarus are analyzed. The authors propose to distinguish three levels of the quality evaluation system within the additional education of teachers, such as: national, organizational and program ones. A model which describes the norms, processes and resources of each level is given.

УДК 811.161.3

**Г. І. НІКАЛАЕНКА,**

прарэктар, доктар педагагічных навук, дацэнт

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Акадэмія паслядыпломнай адукацыі», г. Мінск, Беларусь

**І. У. ТАЯНОЎСКАЯ,**

загадчык кафедры рыторыкі і методыкі выкладання мовы і літаратуры,  
кандыдат педагагічных навук, дацэнт

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, г. Мінск, Беларусь

**З. А. ЖУРАЎЛЕВІЧ,**

намеснік дырэктара па выхаваўчай рабоце

Дзяржаўная ўстанова адукацыі

«Загальскі ВПК дзіцячы сад-сярэдня школа Любанскага раёна»,  
в. Загалле, Мінская вобласць, Беларусь

**УДАСКАНАЛЕННЕ МАЎЛЕНЧЫХ УМЕННЯЎ ВУЧНЯЎ  
НА МАТЭРЫЯЛЕ ЭТЫКЕТНА АРЫЕНТАВАНЫХ ВЫКАЗВАННЯЎ**

У артыкуле разглядаюцца тыя магчымасці выкарыстання дадатковых вучэбных заданняў на маўленчаэтыкетным матэрыяле віншавальных эпідэктычных выказванняў, якія могуць адлюстроўвацца ў працэсе павышэння кваліфікацыі настаўнікаў мовы і літаратуры. Раскрываюцца лінгваметадычныя рэсурсы для ўжывання практыкаванняў нарматыўнай і камунікатыўнай накіраванасці, арганічна спадарожных лінгвістычнай і маўленчай падрыхтоўцы вучняў, што дазволіць спрыяць павышэнню культуры іх мыслення, суразмоўніцтва і этыкетных паводзін.

У сучасных адукацыйных умовах няспыннага ўзмацнення практычнай арыентаванасці ў навучальнай дзейнасці асабліва значным для моўнай адукацыі навучэнцаў, на нашу думку, з'яўляецца не згубіць, а паслядоўна рэалізаваць яе *жанрава-камунікатыўны напрамак*, прычым не толькі ў межах асобных дыдактычных тэм, але і, у першую чаргу, як скразную, рассяроджаную, паступальную працу, у трывалай і шчыльнай сувязі з уласна лінгвістычнай часткай моўнага курса.

Спецыфічнае месца ў развіцці маўленчых уменняў на жанравай аснове займае зварот да этыкетна арыентаваных выказванняў, у тым ліку эпідэктычна-віншавальнага зместу. У сістэме дадатковай адукацыі настаўнікаў варта ўлічваць, што для педагога з'яўляецца істотным асэнсоўваць магчымыя шляхі і прыёмы прыцягнення такога маўленчага матэрыялу. Гэта дапамагае фарміраваць сацыя-

культурную кампетэнтнасць навучэнцаў, больш тонка і дакладна аналізаваць камунікатыўную сітуацыю і камунікацыйны статус суразмоўцаў, рэалізоўваць вядомыя і пажаданыя пастулаты рытарычнага такту, мэтазгоднасці маўленчых дзеянняў, эстэтычнай выразнасці паводзін і іх нацыянальна-культурнай адпаведнасці. У сувязі з апошнім адзначаецца актуальнасць беражлівага захавання беларускамоўнай традыцыі віншаванняў (як вядома, уласна беларускія этыкетныя формулы віншавання асвятляліся ў шэрагу змястоўных публікацый А. Я. Міхневіча, Ю. С. Бушлякова, С. А. Важніка [1–3] і інш.).

Увогуле ў найноўшых філалагічных даследаваннях маўленчы жанр віншавання вывучаецца з пункту гледжання асноўных палажэнняў камунікатыўнай семантыкі і семіётыкі, лінгвістычнай прагматыкі і тэорыі маўленчага этыкету: у дачыненні да канцэптуальнай і фрэймавай структуры тэксту (гл. працы К. В. Удовінай [4]); у суадносінах са сваім разнастайным, прывабна дэкарыраваным, крэалізаваным афармленнем, як феномен народнай пісьмовай культуры (гл. даследаванні Т. П. Сухацерынай [5]); у этнакультурным аспекце (гл. працы Н. В. Дудкінай [6]) і інш. Разам з тым асаблівую цікавасць атрымлівае дадатковае раскрыццё лінгваметадычнага патэнцыялу дадзенага жанру выказванняў, што мае неаспрэчную развіццёвую і выхаваўчую значнасць.

Маўленчая праца на матэрыяле віншавальных тэкстаў з'яўляецца досыць перспектыўнай таму, што яна мае шырокае ўжыванне ў жыццёвай практыцы вучняў і ў яе межах удасканалваецца агульны ўзровень развіцця інтэлектуальна-маўленчай культуры навучэнцаў. Паводле меркаванняў псіхолагаў [7], у віншаванні звычайна можа не паведамляцца нічога істотна новага, таму, на першы погляд, віншаванне для псіхалагічнага тыпу асобы-прагматыка можа здавацца пустым марнаваннем часу. Аднак гэта зманлівае ўражанне, бо ў канчатковым выпадку паведамленне *«Я добра стаўлюся да цябе»*, *«Я жадаю табе добра»* адыгрывае не меншую ролю ў чалавечых зносінах, чым уласна абмеркаванне навуковай, палітычнай ці якой-небудзь іншай інфармацыі.

Як вядома, вялікі старажытнагрэчаскі мысляр Арыстоцель казаў, што ў прамове-пахвале неабходна тлумачыць сапраўды ўласцівыя чалавеку якасці ў найлепшым і выгадным для яго святле



(з дапамогай кантэкстуальных сінонімаў-памякчэнняў, тэрміналагічна гаворачы – эўфемізмаў). Так, чалавека *неразважнага* магчыма зваць *добрым і непасрэдным, нячулага і млявага – рахманым, гнеўлівага і нейтаймаванага – шчырым і адкрытым*.

У віншаванні адлюстроўваюцца асаблівасці нагоды, па якіх мы віншуем каго-небудзь, і асаблівасці асобы, якую мы віншуем. Звычайна віншаванне будзеца ў такой паслядоўнасці: ● зварот да таго, каго віншуюць; ● характарыстыка падставы для віншавання; ● характарыстыка асобы віншуемага (віншувемых); ● пажаданні. Гэтыя кампаненты ў сучаснай тэорыі жанразнаўства часам разглядаюцца як асобныя субжанры ў межах гіпержанравага віншавальнага ўтварэння.

У віншаваннях варта пазбягаць саладжавасці (штучнай прыгажосці), багацця збітых выразаў. Можна звяртацца да фактаў і прыкладаў, якія ўздзейнічаюць на пачуцці. Каб адлюстраваць павагу да адрасата, напісанае віншаванне павінна быць акуратным і лёгка чытацца.

У непарыўнай сувязі з засваеннем адзначанай кампазіцыйнай структуры віншавання рэкамендуецца такі від нарматыўна накіраваных практыкаванняў, як знаходжанне марфалагічных памылак у назвах свят, напрыклад: *1. У тваё дзень нараджэнне я жадаю табе шчасця і радасці. 2. Віншую з Восьмым сакавіком! З мэтай удасканалення нарматыўна-маўленчых арфаграфічных навыкаў прапануецца і заданне спісаць звароты, устаўляючы прапісныя або малыя літары ў назвах свят: 3 8 (С/с)акавіка, з (М / м)іжнародным (Ж/ж)аночым (Д/д)нём 8 (С/с)акавіка, з (Д/д)нём 8 (С/с)сакавіка, са святам 8 (С/с)акавіка, з (В/в)осьмым (С/с)акавіка, з (Ж/ж)аночым святам, з (Д/д)нём жанчын.*

Перспектыўна прааналізаваць з вучнямі моўныя асаблівасці распаўсюджаных маўленчых формул-пажаданняў: *1. Ад усёй душы жадаю шчасця, бадзёрасці, веры ў сябе. 2. Пспехаў Вам ва ўсім і заўсёды! 3. Моцнага Вам здароўя і даўгалецця! 4. Прыміце мае цёплыя (гарачыя, шчырыя) пажаданні. Жадаю Вам новых пспехаў і светлага настрою. 5. Шлю (дасылаю) свае найлепшыя пажаданні! Часцей усміхайцеся і ніколі не хварэйце! 6. Дазвольце пажадаць Вам душэўнай маладосці, здароўя, аптымізму. 7. Жа-*

даю ўсяго, што толькі ёсць добрага, прыгожага ў свеце...  
8. Будзьце шчаслівыя, вясёлыя, здаровыя!

Для адпрацоўкі прымет тэматычнага адзінства і разгорнутасці тэксту прапануецца заданне класці 3–4 віншавальныя сказы з выкарыстаннем названых ключавых (апорных) слоў: *найлепшага, шчасце, цеплыня, поспех, здароўе, радасць, спагадлівасць, працавітасць, усмешка*.

Дыферэнцыйны стылістычны характар мае заданне запісаць выразы ў наступным парадку: а) больш афіцыйныя; б) менш афіцыйныя: *Ад усёй душы віншую; прыміце мае віншаванні; хачу павіншаваць Вас; дазвольце павіншаваць Вас; дазвольце павіншаваць Вас ад імя ўсіх прысутных; шлю самыя шчырыя віншаванні; са святам Вас!* Адзначаецца, што выказнікі камбінаванай структуры могуць дэманстраваць больш афіцыйны характар зносін (*Дазвольце павіншаваць Вас і пажадаць; прыміце мае віншаванні*). Падобныя выразы таксама робяць танальнасць суразмоўніцтва больш урачыстай (прыўзнятай).

Для ўдасканалення ўмення, будуючы рыторыка-стылістычныя фігуры ампліфікацыі і градацыі, дасягаць сэнсава-стылістычнай разгорнутасці выказвання карысным будзе такі від практыкавання, як дапісванне сказаў віншавальнага зместу з аднароднымі элементамі: *Прыміце мае ..., ..., ... ; Шчыра жадаю ўсяго ..., ..., ; Няхай у Вас усё будзе..., ..., ... Дазвольце пажадаць Вам ..., ..., ..., ...*

Можна звярнуць увагу і на тое, што віншаванні могуць часткова мець духоўна-рэлігійнае стылістычнае гучанне і характар, асабліва з улікам светапогляду і перакананняў адрасата (*Няхай благаславяць / блаславяць, добраславяць Вас Нябёсы; благаславі / блаславі, добраславі Вас Бог і пад.*), і на лексічнае афармленне падобных маўленчых формул (традыцыйныя маўленчыя сродкі стылёвай прыўзнятасці і ўрачыстасці).

Прыклад інтэгратаўнага практыкавання па аналогіі з ранейшым заданнем на асобную адпрацоўку распаўсюджаных маўленчых формул пажаданняў – вызначыць, якія маўленчыя сродкі былі выкарыстаныя аўтарамі віншаванняў: 1. *Жадаю несакрушальнага, нязломнага здароўя і няспынных удач.* 2. *Віншую Вас з самым цудоўным і паэтычным святам вясны.* 3. *Няхай твая ўсмешка грэе тваіх сяброў.* 4. *Няхай жыццё дорыць табе ўсё новыя ўдачы!*



гізмы пры выказванні кампліментаў у віншаваннях (*Вы неаспрэч-ная душа нашай кампаніі; здымаю капляюш перад Вашым майстэрствам нязменна знаходзіць удалыя рашэнні*).

На віншавальным маўленчым матэрыяле можна прапанаваць і такі від задання, як даканструяванне азначальных элементаў (эпітэтаў). Заданні падобных мадэляў могуць быць дарэчнымі пры засваенні і паўтарэнні марфалагічных асаблівасцяў найвышэйшай ступені параўнання прыметнікаў і прыслоўяў. Яшчэ адзін магчымы від задання – вызначэнне ў віншавальным выказванні той прыметы, якая магла быць ужыта ў найвышэйшай ступені, выяўленне рыс, якія атрымлівае тэкст у выніку. Можа ўжывацца заданне на ўсталёўванне ў віншавальных тэкстах градацыі ступеней параўнання. Адпрацоўваюцца ўменні ўдасканалваць ступені ацэнкі прыметнікаў і іх ужыванне ў ацэначным тэксце (*больш удалае, яшчэ больш удалае, самае ўдалае здзяйсненне*), правільнае выкарыстанне належных граматычных узораў.

Пры замацаванні сэнсава-сіntaxічных і функцыянальных асаблівасцяў азначэння як даданага члена сказа прапануем такі від практыкаванняў, як параўнанне семантыкі ацэначных прыметнікаў. Пры гэтым развіваецца ўменне ўжываць ацэначныя значэнні і ўлічваць ступень інтэнсіўнасці абазначэння пры ўжыванні канкрэтных ацэначных прыметнікаў, што прыкладаюцца да асобы і дзейнасці героя віншавання, у прыватнасці навукоўцы. Напрыклад: *Вядомы* → *буйны* → *знакаміты* → *легендарны* – вылучаем узыходную сэнсавую градацыю прыметнікам са значэннем станоўчай (меліяратыўнай) ацэнкі.

Тэма віншавання можа актуалізоўвацца на вучэбных занятках, калі мы звяртаемся да лінгвістычнай праблемы цытавання. Прапануецца адпаведнае заданне скласці некалькі сказаў, уключыўшы ў віншаванне прызнанне ў пачуццях. Тып практыкавання – дадумванне працягу віншавальнага тэксту, заснаванага на цытаванні верша:

...Калісьці паэт адзначаў:

Ёсць словы,  
Што прасцей, чым двойчы два:  
*Зямля, вада, наветра і трава...*  
Але чаму, як вымаўляеш іх,  
Раптоўна перахоплівае дых?

Ёсць і яшчэ адно шчымлівае,  
глыбокае і невыпадковае слова:  
*Настаўнік* [альбо: *сябар*]...

Пры аналізе прапанаванага пачатку віншавальнага тэксту акцэнтуюцца ўвага на сэнсава-графічным ланцужку паняццяў: *Цытата* ← *Выслоўе* – цытата з абагульненым сэнсам ← *Афарызм* – вядомае выслоўе (ці тое, што можа зрабіцца крылатым) – асабліва сціслае і выразнае выказанне. Прызнанне ў добрых пачуццях напрыканцы віншавання ўзмацняе ўражанне, прама выяўляе эмоцыі, падсумоўвае выказанае.

Для далейшага замацавання асабліваасцей лінгвістычнага феномену чужой мовы прапануем вучням заданне самастойна прывесці прыклады 2–3 цытат, якія дарэчна выкарыстаць у віншаваннях. З гэтым абгрунтавана і арганічна спалучаецца нарматыўна накіраванае заданне надаць створаным маўленчым прыкладам належнае правапіснае (пунктуацыйнае) афармленне, адпаведна складзеным граматычным схемам.

Да ліку дадатковых структурных прыёмаў выразнасці маўлення, якія можна выкарыстоўваць і назіраць у віншавальных тэкстах, належаць:

- кампазіцыйны адрэзак віншавання, які змяшчае характарыстыку адрасата з выкладам-загадкай (*гэты чалавек легендарны; ён валодае і талентам, і прафесійнасцю*) – выкарыстоўваецца рэтардацыя;
- звароты да калектыўнага адрасата – чытачоў ці слухачоў (*усе добра разумеюць, хто галоўны герой нашага апаведу*).

Рэкамендуем такі від практыкавання, як імітацыйная падрыхтоўка падобнага ўступу да біяграфічнага тэксту. Фарміруецца ўменне ўжываць прыёмы кампазіцыйнай інверсіі і рэтардацыі. Адпрацоўваецца выкарыстанне фігуры маўлення дыялагізму, аб'яднанне выступоўцы і слухачоў пры пераходзе ад уступнай да асноўнай часткі тэксту пры дапамозе названых прыёмаў.

Лагічным працягам для падобнай працы служыць такое заданне, як аналіз пабудовы тэксту з колавай кампазіцыяй (у дадзенай публікацыі выкарыстаны матэрыялы навучальнага эксперыменту). Прадугледжваецца вызначэнне сувязі сэнсу эпіграфа да тэксту /так званага белага верша/ з яго асноўнай думкай:

*Нязведаны востраў...  
Ён недзе, здалёк,  
Згубіўся між хваляў.  
Ну, падумаеш – востраў!  
Усё адно – нежывы...  
А ён ціха плача,  
Нібы хоча дадому.  
А ён спадзяецца і верыць,  
Што хтосьці ўжо  
У свеце шукае яго:  
Бо нельга на гэтай Зямлі  
Заставацца ўсяго толькі  
Белай маленечкай плямай.*

Прапануем такі від задання, як вылучэнне здагадак пра сутнасць метафарычнага вобразу ва ўступе, яе сувязь з асноўнай думкай выказвання і разам з тым ацэньванне колавай кампазіцыі, раскрыццё яе задумы. Верш будзецца з выкарыстаннем інтрыгуючага эпітэту-адмаўлення: *нязведаны, неадкрыты*. Асоба-востраў, метафарычна, застаецца «белай плямай», пакуль чалавек не адкрые сябе людзям і свету. Завяршэнне колавай кампазіцыі гучыць своеасаблівым заклікам: «*Людзі! Імкніцеся раскрыць сябе!*» Пры выкарыстанні задання фарміруецца цікавасць да вінша-

вальных і біяграфічных тэкстаў. Прыём кампазіцыйнай загадкі (рэтардацыі) абвастрае ўвагу.

З дапамогай прыёму жанравай трансфармацыі выказвання можна паспрабаваць стварыць віншаванне сучаснаму навукоўцу-лінгвісту на аснове фрагментаў беларускамоўнага часопісна-біяграфічнага артыкула (з рубрык «Віншваем!» /»Роднае слова», «Нашы юбіляры» / «Часопіс БДУ»/ і да т. п.).

Карысным відам практыкавання службыць сэнсавая групоўка акалічнасных слоў і выказаў, якія паўстаюць у якасці паказчыкаў рэгулярнасці дзеяння. Дасягаецца кантэкстуалізацыя двух-трох зваротаў у сказах, прывечаных жыццю і дзейнасці мовазнаўцы. Фарміруецца ўменне ўжываць паказчыкі перыядычнасці дзеянняў у маўленні пра жыццё і дзейнасць навукоўцы: *заўжды знаёміца з дасягненнямі ў сваёй навуцы, няспынна развіваць палажэнні класікаў*.

На віншавальна-біяграфічным матэрыяле магчыма таксама правесці лінгвастылістычны эксперымент, пераўтварыўшы поўныя сказы ў эліптычныя няпоўныя і вызначыўшы ўзмоцненыя гэтым якасці маўлення (сцісласць, непасрэднасць, дынамічнасць, эмацыянальнасць): *Выкладчык знаходзіцца ў цэнтры ажыўленага меркавання. За яе плячыма маецца багаты жыццёвы вопыт. → Выкладчык – у цэнтры ажыўленага меркавання. За яе плячыма – багаты жыццёвы вопыт*.

Плённы сучасны від практыкавання, на аснове выкарыстання электронных сродкаў навучання, – параўнанне віншавальнага тэксту з мультымедыйнай прэзентацыяй, якая яго ілюструе; стварэнне і выказванне ўласнага ўражання пра героя падзеі. Ацэньваецца ўменне дарэчна ўключыць ў выказванне ілюстрацыйныя фрагменты, усталёўваць сувязь паміж ілюстрацыйным радам і тэкстам, дасягаць іх цэласнага ўспрымання.

Агульнымі крытэрыямі развіцця звязнага маўлення, якія прымаюцца пад улік пры выніковай ацэнцы этыкетна-віншавальных выказванняў вучняў, з'яўляюцца:

- аб'ём, цэласнасць і завершанасць выказвання, падпарадкаванага канкрэтнай тэме;
- колькасць падтэм, мікратэм і іх разгорнутасць;

- стылістычна-сэнсавая разгорнутасць асобнага сказа;
- чысціня, слоўнікавае багацце, дарэчнасць і выразнасць маўлення;
- колькасць граматычных і маўленчых хібаў і інш.

#### СПІС ЛІТАРАТУРЫ

1. Михневич, А. Е. Русско-белорусский разговорник / А. Е. Михневич. – Минск : Вышэйш. шк., 1991. – 335 с.
2. Бушлякоў, Ю. С. Ветлыя звароты ў беларусаў: з гісторыі выбару / Ю. С. Бушлякоў // Роднае слова. – 1999. – № 9. – С. 17–21.
3. Важнік, С. А. Маўленчы этыкет беларусаў: ветлівыя звароты / С. А. Важнік // Роднае слова. – 2008. – № 2. – С. 50–51.
4. Вдовина, Е. В. Поздравление и пожелание в речевом этикете: концептуальный и коммуникативный анализ / Е. В. Вдовина ; ГОУ ВПО «Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина» : дис. канд. филол. наук : 10.02.01. – М., 2007. – 199 с.
5. Сухотерина, Т. П. «Поздравление» как гипержанр естественной письменной русской речи / Т. П. Сухотерина ; ГОУ ВПО «Барнаул. гос. пед. ун-т» : дис. канд. филол. наук : 10.02.01. – Барнаул, 2007. – 227 с.
6. Дудкина, Н. В. Речевой жанр «поздравление» в русской и американской лингвокультурах / Н. В. Дудкина; ВГАОУ ВПО «Южн. федеральн. ун-т» : дис. канд. филол. наук : 10.02.19. – Ростов н/Д, 2011. – 219 с.
7. Добрович, А. Б. Общение: наука и искусство / А. Б. Добрович. – М. : «Яуза», 1996. – 375 с.

Матэрыял паступіў у рэдкалегію 14.11.17.



G. I. NIKOLAYENKO,  
Vice Rector, Doctor of Pedagogy, Associate Professor  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

I. V. TAYANOVSKAYA,  
Head of the Department of Rhetoric and Methods of Teaching  
of Language and Literature, Doctor of Pedagogy, Associate Professor  
State Education Institution «Belarusian State University»,  
Minsk, Belarus

Z. A. ZHURAVLEVICH,  
Deputy Principal for Educational Work  
State Education Institution «Educational and Pedagogical Complex  
Kindergarten-Secondary School of Zagale»,  
Luban district, Minsk region, Belarus

## IMPROVEMENT OF STUDENTS' SPEECH SKILLS ON THE MATERIAL OF ETIQUETTE ORIENTED RHETORIC

### Summary

The article considers those possibilities of using additional teaching assignments on etiquette-speech material of congratulatory epideictic statements that can be represented in the process of improving the skills of language and literature teachers. The authors reveal the linguistic and methodological resources for the use of normative and communicative assignments, which naturally accompany the linguistic and speech training of students, and stimulate the culture of students' thinking, communication and etiquette behavior.

УДК 159.9

**В. Б. ПАРХОМОВИЧ,**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ ФРАГМЕНТАРНОСТИ ВОСПОМИНАНИЙ О ТРАВМАТИЧЕСКОМ СОБЫТИИ В ХОДЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

В статье рассматривается феномен фрагментарности воспоминаний о травматическом событии. Представлены факторы и механизмы возникновения фрагментарности воспоминаний о травматическом событии. Рассматриваются последствия фрагментарных воспоминаний о травматическом событии в картине посттравматического стрессового расстройства. Особое внимание в статье уделено методу реконструкции воспоминаний о травматическом событии.

**Ключевые слова:** фрагментарность воспоминаний, факторы непредсказуемости и неожиданности, избирательности и дозирования информации, поглощенность болью, непрощенные воспоминания, кошмарные сновидения, эффект незавершенного действия, метод реконструкции воспоминаний о травматическом событии.

В практике оказания психологической помощи людям, переживающим последствия травматического события, психологи нередко сталкиваются с диффузными, размытыми воспоминаниями клиентов об этом событии. Не уделяя подобному факту должного внимания, психологи, а вслед за ними и клиенты, фокусируют внимание на последствиях психологической травмы: на гневе, на чувствах вины и одиночества и пр., игнорируя при этом само травматическое событие. Вместе с тем фрагментарность воспоминаний клиентов о событии является существенным самостоятельным фрустрирующим фактором, блокирующим возможности эмоционального отреагирования и последующего освобождения от разрушительных переживаний. Игнорирование фрагментарности воспоминаний нередко приводит к тому, что у человека возникают болезненные рецидивы, связанные с воспоминаниями о событии. В этой связи проблема преодоления фрагментарности воспоминаний о травматическом событии в практике оказания психологиче-

---

ской помощи представляется достаточно актуальной. Несмотря на значимость этой проблемы, отсутствуют системные фундаментальные исследования, посвященные фрагментарности воспоминаний при переживании травматических последствий. Данная статья посвящена феномену фрагментарности в воспоминаниях и специфике преодоления фрагментарности воспоминаний в практике психологического консультирования посттравматического клиента, однако не претендует на исчерпывающее психологическое исследование данного феномена.

Многие психологические исследования, посвященные изучению травматического опыта людей, указывают на тот факт, что переработке подвергается лишь часть этого опыта [4, 5, 6]. Воспоминания людей о травматическом событии зачастую носят отрывочный, непоследовательный, а порою и нелогичный характер. Значительная часть воспоминаний оказывается недоступной, а это, в свою очередь, затрудняет ретроспективный анализ самого события и его последствий. Вместе с тем ретроспективный анализ травматического события, являясь необходимым элементом при переработке травматического опыта, способствует последующему присвоению этого опыта. Без тщательно проведенного ретроспективного анализа события травматический опыт оказывается чужеродным, диссоциированным и пугающим. Фрагментарность воспоминаний о травматическом событии зачастую обнаруживается в консультативном процессе в практике оказания психологической помощи. Однако подобный факт нередко игнорируется психологами, которые фокусируют внимание не столько на доступной клиенту информации о самом событии, сколько на его последствиях: на чувстве вины, на обиде и гневе, на посттравматических симптомах и пр. Сосредоточенность на последствиях травмы действительно представляется значимым этапом в работе с посттравматическими проявлениями. Однако этот этап не является единственным. Оставляя за кадром психологической работы само событие, клиент раз за разом в воспоминаниях возвращается к этому событию, эмоционально и интенсивно проживая его заново. Подобные возвращения нередко воспринимаются человеком как болезненные рецидивы, с которыми он не в силах справиться. А это в последующем формирует у него пе-

---

реживание беспомощности и недоверие к возможностям оказания ему психологической помощи.

Для того чтобы избежать болезненных рецидивов, фрагментарность воспоминаний о травматическом событии должна быть преодолена, что, на наш взгляд, является одним из центральных процессов в практике оказания помощи при посттравматических проявлениях. Реконструкции воспоминаний о травматическом событии в психологическом процессе и посвящена данная статья.

Под фрагментарными воспоминаниями мы будем понимать набор разорванных, отрывочных, порою не связанных между собой эпизодов травматического события, не позволяющих с четкой последовательностью дифференцированно описать течение события, составить его целостную картину, определить собственную роль и роли окружающих в этом событии. Фрагментарные воспоминания лишают событие свойств целостности и завершенности, а это, в свою очередь, детерминирует осознанное либо неосознанное стремление человека восполнить недостающие пробелы за счет внутренней обращенности к событию и переживанию болезненных рецидивов. Кроме того, фрагментарные воспоминания блокируют последующий ретроспективный анализ случившегося либо делают его неполным, алогичным, избилующим неадекватными интерпретациями и болезненными выводами. В результате человек не может установить линейные и нелинейные связи события со всем контекстом жизненного пути, включить его в картину собственной жизни. Событие воспринимается как нереалистичное, не вытекающее из логики жизненных сценариев, а потому – чуждое, навязанное некими внешними, порою метафизическими силами. Подобное восприятие события делает человека дистанцированным от собственного опыта.

Вместе с тем опыт действительно может считаться опытом, когда он осознан, осмыслен и заключает в себе определенные выводы. В этом состоит суть когнитивной переработки травматического события с его последующим присвоением. Если же часть события неосознанна, туманна, то человек склонен определять данное событие как разрушительное, деструктивное, поскольку не видит в нем каких-либо закономерностей, а соответственно, не может при-

---

дать событию смысл, то есть обесмысливает, а затем и обесценивает его [1].

Любое травматическое событие включает в себе угрожающий потенциал привычному существованию человека. Вторгаясь в повседневную жизнь, травматическое событие нередко носит *характер непредсказуемости и неожиданности*. Непредсказуемость и неожиданность события вносят существенный разлад в реализацию жизненных сценариев, что формирует ощущение неконтролируемости собственной жизни. Поскольку предпосылок для возникновения травматического события в предыдущей жизни могло и не быть, человек приписывает событию свойство случайности, обнаруживая при этом свою полную либо частичную неготовность к адекватному реагированию и последующему преодолению данного события.

Даже когда травматическое событие постепенно разворачивается во времени и человек может предсказать его исход, логичный результат события все равно оказывается неожиданным и неожиданным. Так происходит при болезнях, завершающихся летальным исходом, при разводах, при обнаружении измены партнера и пр. Формально человек может спрогнозировать фактическую составляющую события, его сюжет, опираясь на объективные данные, имеющиеся у него. Однако он не способен предсказать собственные реакции, которые вызовет данный исход, не может определить, что будет чувствовать в момент активации события, не может предугадать интенсивность переживаемой боли, которая охватит его при непосредственном столкновении с событием, а соответственно, не может предусмотреть свои действия. Кроме того, как бы логично ни развивалось событие, человек до конца склонен сохранять надежду на благоприятный исход, то есть сохраняет некоторую уверенность в том, что каким-то образом, возможно, при помощи чуда, событие не будет доведено до разрушительного конца. А, следовательно, жизнь будет продолжаться в привычном слаженном ритме. Надежда порою вынуждает человека игнорировать очевидные пугающие факты, интерпретировать события сообразно своим желаниям. На наш взгляд, именно надежда на благополучный исход придает ходу события нереалистичный прогноз.

В этой связи подготавливалось событие всем ходом жизни человека или оно наступило внезапно без видимых на то оснований, событие всегда оказывается неожиданным, а сам человек часто демонстрирует свою неготовность совладать с ним.

Неготовность принять тот или иной факт собственной жизни указывает на реакцию избегания боли и тем самым на попытку контролировать ее, что наиболее ярко проявляется в механизмах вытеснения и отрицания.

Боль, становясь доминантой в психологическом состоянии человека, поглощает его полностью, перенаправляя фокус внимания с внешних обстоятельств на внутренние ощущения. Значительный пласт информации оказывается незамеченным и недоступным человеку. *Поглощенность болью* формирует фрагментарность восприятия происходящего.

Испытывая неконтролируемость внешних обстоятельств, человек пытается восстановить контроль хотя бы над собой, дозируя и ограничивая вновь и вновь поступающие к нему болезненные информационные потоки. Человек, находящийся в остром состоянии при психологической травме, словно ныряет в самого себя, делаясь либо отрешенным, малоподвижным и невосприимчивым к происходящему, либо суетливым, пытающимся при помощи бессмысленных действий снизить степень внутреннего напряжения. На какое-то время он способен вернуться в реальность окружающего мира, а потом снова погружается в себя [2]. Подобное поведение указывает на *избирательность и контроль (дозирование) поступающей информации*. Дозирование информации сопряжено с возможностями совладания с болью. Когда болезненная информация усиливается, человек блокирует ее поступление. Когда же происходит затопление болью и полная поглощенность ею, происходит неосознаваемое освобождение от части этой боли в виде выплесков ее во вне: в реакциях гнева, рыданий, несистемных двигательных реакциях. Вместе с тем подобные выплески также указывают на сосредоточенность человека на внутренних ощущениях и отрешенность от происходящего.

Факторы непредсказуемости и неожиданности, поглощенности болью, избирательности и дозирования информации в момент

---

травматизации формируют, в конечном итоге, фрагментарность восприятия травматического события.

В последующем фрагментарность восприятия события делает его недоступным для ретроспективного анализа. А без ретроспективного анализа процесс заживления становится затяжным и болезненным.

Со временем факторы, детерминировавшие фрагментарность восприятия травматического события, теряют свою актуальность. Событие становится фактом. Реальность случившегося блокирует факторы непредсказуемости и неожиданности. Интенсивность переживания боли изменяется. Из острой она становится хронической, в какой-то мере привычной. Поглощенность болью сохраняется, однако боль уже не препятствует реализации иных жизненных задач. Первоначальное стремление к дозированию травматической информации с целью болевого контроля трансформируется в *информационный дефицит*. Дефицитарность информации становится новым источником дополнительных тревог и связано это нередко с представлениями о себе и социальными страхами: как я выглядел в момент травматизации, что делал, как воспринимали мое поведение окружающие, что они подумали обо мне, насколько я был неадекватен и пр.

Стремясь воссоздать целостную картину травматического события, человек упирается во фрагментарность собственных воспоминаний, которые оказываются спутанными, недифференцированными, непоследовательными, отрывочными, разорванными, эпизодичными и нелогичными. На этой основе человеку порою оказывается невозможно восстановить цепочку события, что становится дополнительным фрустратором в процессе совладания с психологической травмой.

Отсутствие целостной картины произошедшего события формирует *эффект незавершенного действия*. Человек всегда стремится к цельности и завершенности. В противном случае он, порою сам того не осознавая, будет стремиться завершить любое свое действие. Пытаясь устранить фрагментарность воспоминаний, человек осознанно или неосознанно вновь и вновь мысленно возвращается к событию для того, чтобы восполнить недостающие звенья в цепи события, переживая состояния, идентичные тем, ко-

торые он испытывал, находясь в событии. В этом контексте эффект незавершенного действия является одним из механизмов возникновения непрошенных воспоминаний. Непрошенные воспоминания могут начать преследовать человека в самых неподходящих для этого местах, заслоняя собой объективную реальность. Возникает ощущение, что прошлое преследует человека, не отпускает его, а состояния, связанные с этим прошлым, заслоняют собою настоящее, проецируются в будущее. От этого человеку начинает казаться, что страдания его будут длиться вечно, формируя страх перед будущим и пессимистичность его восприятия [6].

Эффект незавершенного действия формирует нередко возникновение не только повторяющихся непрошенных воспоминаний, но и повторяющиеся кошмарные сновидения, которые являются одним из значимых симптомов посттравматического стрессового расстройства. Повторяющиеся кошмарные сновидения представляют собой не только реакции бессознательного отреагирования посттравматических состояний, как принято считать, но и попытку восстановить в единое целое разорванные фрагменты воспоминаний о травматическом событии. Всплывающие во снах все новые элементы травматического события могут существенно восполнить пробелы, имеющиеся в воспоминаниях, однако эти элементы могут носить характер нереалистичный, фантазмагорический, пугающий. Переживаемые при этом состояния формируют страх перед засыпанием. В подобных ситуациях бессонница становится лучшим средством избегающего поведения. Однако периоды ночных бодрствований нередко психологически заполняются непрошенными воспоминаниями, что вызывает рецидивы переживания боли и ощущение невозможности вырваться за рамки события. Регулярное недосыпание, приводящее к крайнему нервному истощению, дополняет картину симптомов посттравматического стресса. У человека может возникать ощущение, что он не может взять под контроль собственные воспоминания, вслед за этим формируется представление о собственной неадекватности. Если же к невозможности контролировать воспоминания присоединяется убежденность в том, что человек в травматическом событии вел себя несогласованно с представлениями о себе – алогично, неестественно, нехарактерно, то усиливается страх сойти с ума.



---

Таким образом, фрагментарность воспоминаний травматического прошлого, поддерживаемые эффектом незавершенного действия, в качестве основных своих последствий включает следующие проявления:

периодически всплывающие неконтролируемые воспоминания травматического события;

повторяющиеся кошмарные сновидения, связанные с травматическим опытом;

разрушение образа Я и убежденность в собственной неадекватности, поддерживаемые страхом сойти с ума;

пессимистичность в восприятии собственного будущего.

До тех пор, пока фрагментарность воспоминаний не будет устранена, прошлые события будут обладать доминирующей силой в жизни человека и преследовать его. Пошаговая реконструкция травматического события блокирует не только эффект незавершенного действия, но и позволяет человеку воссоздать разорванную цепь события, уловить логику собственного поведения и восстановить образ собственного Я. При этом следует особо указать на тот факт, что исключительно внутренняя реконструкция события чаще всего не приносит эффекта облегчения. Объясняется это, по нашему мнению, тем, что любая внутренняя реконструкция обладает тем же эффектом незавершенности. Наша внутренняя деятельность часто ассоциативна, подвержена многочисленным переключениям внимания, поэтому непоследовательна и так же фрагментарна. Воспоминания нередко трансформируются в болезненные и беспощадные интерпретации, которые заслоняют собою само событие и становятся доминантой рефлексивного анализа. В этой связи реконструкцию воспоминаний лучше всего начинать, используя внешнюю речь, и желательно в присутствии доброжелательного другого человека. Внешняя речь выстраивается совершенно на иных принципах, нежели внутренняя речь. Она выстраивается на основе языковых закономерностей, обладает последовательностью, логичностью, способствует фокусировке на предмете обсуждения, то есть изначально задает характеристики завершенности. Кроме того, вынесение во вне травматических воспоминаний является значимым элементом эмоционального отреагирова-

ния. То, что выносится во вне, уже не обладает свойствами присвоенного. Оно уже не внутри.

Однако подобная внешняя реконструкция требует от человека мужества самораскрытия и признания собственных слабостей перед лицом пусть и доброжелательного, но все-таки другого человека. Все это сопряжено с преодолением стыда, то есть признанием слабостей и демонстрацией их перед другим человеком; с преодолением страха вновь испытать эмоции, характерные для травматического события; психологически погрузиться в травму. Однако подобного рода преодоления являются основными условиями эффективного совладания с травмой.

Преодолению фрагментарности воспоминаний лучше всего служит дебрифинговый метод, а также метод отработки травматического инцидента Ф. Джерборда [1; 5].

При реконструкции травматического события, как показывает наш опыт работы, существенного значения не имеет объективная картина выстраиваемого события. Важным является уверенность клиента в объективности и правдоподобности данной картины. Если человеку кажется, что так было на самом деле, его не следует опровергать. Достаточно принять субъективные представления за основу. Вместе с тем следует отметить, что подобные методы не подходят для лиц, переживших сексуальное насилие.

Реконструкция травматического события начинается с того, что человеку предлагается вспомнить день, в который данное событие произошло. С чего начинался этот день, как он провел утро, какие планы были, куда собирался, во что одевался и пр. Подобные несущественные вопросы, фокусирующие внимание на незначительных деталях, предшествовавших событию, способствуют психологическому погружению человека в ситуацию, а также эмоционально готовят его к обсуждению травматического события, блокируют механизм избегания. Темп слушающего должен быть максимально приближен к темпу клиента, однако одновременно и побуждать его к самораскрытию. Вопросы должны быть четкими, конкретными и спокойными.

Когда в описании предсобытийного состояния в рассказе человека появляются детали, можно непосредственно переходить к событию. При обсуждении события не следует вторгаться в речь

---

клиента с большим количеством вопросов и демонстрировать собственные реакции и ремарки, типа: «Ого! Как Вы это вынесли? Какой кошмар!» и пр. Достаточно повторяющегося: «Что происходило дальше?»»

Как правило, рассказ клиента о событии переполнен эмоциями страха, гнева, обиды, вины. Эти эмоции могут быть не выражены вербально, а проявляются на уровне реакций. Не следует сразу отрицать эти эмоции. Главная задача на первом этапе состоит в объемной реконструкции события. Эмоциональные же состояния будут предметом работы на других сессиях. Речь клиента при воспроизведении события скомканна, отрывиста. Состоит из простых предложений, в которых отсутствуют прилагательные. Само по себе описание события состоит из 5–7 предложений, среди которых обязательно присутствуют ремарки, типа: «Мне сложно это вспомнить. Не помню, что было потом. Почему-то я оказался в таком-то месте и т. п.». В таких случаях не следует моментально вторгаться со стремлением расшифровать пробелы. Важно дослушать до конца, не вырывая клиента из контекста описываемого события.

После рассказа следует рефлексия относительно состояния клиента в момент рассказа и после него. Интерпретации относительно события не просто излишни, но и вредны. Можно отметить реакции, которые были видны наблюдателю, а также похвалить человека за проявленное им мужество.

После *краткой* рефлексии следует предложение рассказать о событии еще раз, все от начала до конца. Как правило, подобное предложение вызывает удивление у клиента. «Зачем? Еще раз?!» – подобные вопросы клиента не являются реакциями сопротивления и вполне естественны, поскольку человек в реальной жизни не склонен повторять одно и то же по многу раз. Не вдаваясь в объяснения, желательно повторить предложение: «Давайте попробуем еще».

Как правило, вторичные воспроизведения содержательно более наполнены. Появляются дополнительные детали, пусть даже несущественные. Могут возникнуть описания собственных эмоций в событии. Количество предложений увеличивается. Появляются прилагательные. Эмоциональные реакции по-прежнему интенсив-

ны и динамичны. Выстраивается некоторая логика разворачивавшегося события. Все это свидетельствует об окончательном преодолении механизма избегания. Речевая деятельность психолога при этом минимальна.

После вторичной реконструкции снова следует рефлексия, связанная с анализом состояния клиента при первом и втором воспроизведении. «В чем состояло отличие в состояниях? Как изменилась речь? В чем содержательное отличие рассказов? Появилось ли во втором рассказе что-то новое?» При этом психолог дополняет ответы клиента своими наблюдениями. Не следует интерпретировать содержание рассказа, а фокус анализа следует сосредоточить на эмоциональном состоянии клиента, поскольку именно оно является единственным объективным показателем, доступным как психологу, так и клиенту.

Забегаая вперед, скажем, что подобных воспроизведений за одну сессию может быть до десяти.

Как правило, рассказ о событии с каждым новым воспроизведением становится более развернутым и содержательным. Всплывают все новые эпизоды, заполняющие пробелы воспоминаний и подсказывающие логику разворачивающегося события. Меняется интонационная составляющая и эмоциональное сопровождение рассказа по принципу угашения. С какого-то момента перед последующим предложением повторить рассказ появляется юмор и даже сарказм, когда клиент с улыбкой спрашивает: «Может, Вам еще разок рассказать?» Подобные реакции указывают на эффективность произведенной реконструкции события, а также на успешность отреагирования эмоций.

Следует обратить внимание на то обстоятельство, что первый рассказ может существенно отличаться содержанием от последующих. В них могут быть некоторые несоответствия в деталях. Однако не следует ловить на этом клиента, поскольку главными задачами являются устранение фрагментарности воспоминаний и снижение интенсивности переживаний. Важным является тот факт, что к клиенту возвращается ощущение самоэффективности, выражающееся в том, что он способен вернуть контроль над собственными воспоминаниями и эмоциями и совладать с ними.

Завершить процесс можно тогда, когда болезненные реакции исчезают, появляется плавность в изложении, логичность, структурированность, порою интонационная индифферентность и даже монотонность в речи.

Повторимся, что рассказы клиентов, вне всяких сомнений, могут быть далеки от объективной реальности. Однако субъективная реальность всегда наиболее значима для клиента. Кроме того, при реконструкции травматического события объективным показателем является не столько содержание рассказа, сколько изменяющееся состояние клиента в ходе этого рассказа. Эмоциональная составляющая, которую отмечают клиенты на разных этапах реконструкции, оказывается персонально более существенным показателем, нежели правдивость изложения. Кроме того, как отмечают Дж. Прохазка и Дж. Норккросс, реальность, обозначенная нарративом, который формулирует клиент, некритично воспринимается бессознательным, а, следовательно, вполне субъективно реалистична.

В качестве иллюстрации хотелось бы представить несколько реконструкций травматических событий разными клиентами.

**Пример 1.** *Женщина, около 40 лет. Первичный запрос: проблемы во взаимоотношениях с супругом. Мы не будем описывать весь ход консультативного процесса, отметив, что, обсуждая свои отношения с мужем, она часто употребляет фразы: «он как мой отец», «мужчинам, вообще, не следует доверять», а также мимоходом несколько раз упоминает некое событие детства, которое научило ее «адекватно относиться к противоположному полу». При этом клиентка испытывает желание доверительных отношений с близкими людьми (мужем, матерью), но сама держится по отношению к ним дистанцированно, обнаруживая амбивалентные чувства. В ходе консультативного процесса обнаруживается проецирование на близких отношений с отцом. Об отце она упоминает несколько раз – вскользь и мимоходом, как о чем-то несущественном. При упоминаниях о нем наворачиваются слезы, но при этом демонстрируется то пренебрежение, то вина, то гнев или жалость к нему. Отношения с отцом стали предметом последующих сессий. Отец умер около тридцати лет назад, за все эти годы женщина ни разу не была на*

его могиле, хотя периодически подвозит мать на кладбище, но сама кладбища не посещает. Как впоследствии выяснилось, причиной амбивалентного отношения к отцу послужило уже упоминаемое нами некое событие детства, которое клиентка плохо помнит, но которое, однако, часто преследует ее и из-за которого она не знает, как относиться к отцу, к себе, к мужу, к матери.

Для краткости мы воспроизведем лишь некоторые реконструкции воспоминаний клиентки.

**Реконструкция 1.** *Мне примерно 6 лет. Мама укладывает меня спать. В комнату входит отец. Они разговаривают. О чем, не помню. Отец бросается на мать. Не знаю почему. Душит ее. Я кусаю отца. Дальше не помню, чем закончилось.*

По ходу реконструкции воспоминаний клиентку бьет дрожь. Говорить об этом не хочет, но все же соглашается. Она очень бледна. Голос прерывист. Частые паузы. Отмечаются реакции стыда.

При **второй реконструкции** появляются некоторые несущественные детали: ковер на стене, одежда матери, мама, читающая сказку, отец в пальто. Активная фаза события по-прежнему воспроизводится с трудом, появляется еще одна деталь: «Я кусаю отца. Он бьет меня». Активируются реакции страха, безразличия.

При **третьей реконструкции** появляются слезы. Рассказ существенно дополняется содержанием, однако фаза завершения инцидента описывается неточно (для краткости изложения мы не будем раскрывать ее содержание).

Следующая реконструкция выглядит наиболее полно.

**Реконструкция 4.** *Вечер. Уже темно. За окном идет снег. Красный ковер на стене. Мама поздно укладывает меня спать. Я прижимаюсь к коврику. Мама укладывается ко мне на постель и начинает читать сказку. Во входной двери проворачивается ключ. Я слышу, как хлопает дверь. Пришел отец. В прихожей он снимает ботинки. Точно. Он заходит в комнату в пальто. Он слегка пошатывается. Он не пьяный, но выпивший. Лицо его злое. Он чем-то недоволен. Мама заметила, что он выпивший, перестает читать книжку и что-то говорит ему. Они ругаются, и отец набрасывается на мать прямо в моей постели. Он душит ее (показывает руками, как отец сжимает ладони на шее матери).*

---

*Я в ужасе. Прижимаюсь к коврику. Мама хрипит. Она пробует сбросить отца. Он душит ее все больше и больше. Мама раскрывает рот. У нее высовывается язык (болезненно морщится, слезы, растерянность). Он убьет ее. Я это знаю. У мамы выпучиваются глаза. Я ору и бросаюсь на руку отца. Я кусаю ее изо всей силы (морщится и пытается своей ладонью вытереть собственный язык). Я прокусываю его руку до крови. На вкус она противная. Отец орет. Отпускает мать и отивыривает меня. Я слетаю с кровати и ударяюсь головой о стену. Мама вырывается, вскакивает. Отец бросается на меня. Мама успевает преградить ему дорогу и отталкивает его в сторону. Я отползаю за кресло, а они дерутся. Мать выгоняет отца из комнаты, а сама остается со мной. Отец сидит на кухне. Все заканчивается.*

Как видно из этой реконструкции, содержание события раскрывается полностью. Становятся доступными для понимания некоторые мотивы участников события. Прослеживается четкая последовательность: начало, развитие, исход.

В ходе рефлексии появляются клиентские интерпретации относительно мотивов поведения родителей, раскрывается специфика отношений отца и матери, специфика их жизни. Клиентка несколько успокаивается. Появляются элементы понимания отца, всплывают истории, связанные с позитивным вниманием к ребенку, о том, как он гулял и играл с дочкой, какие подарки дарил, как завидовали ей одноклассницы, потому что у нее такой отец.

Последующие реконструкции были направлены на угашение эмоциональных состояний. На шестой реконструкции появилась некоторая отстраненность от содержания истории, словно клиент рассказывал не о себе. Пауз в речи фактически не было. Они соответствовали стилистике рассказа. Появились элементы оправдания отца, принятие этого события, сочувствие к нему и к матери. Клиентка пришла к выводу о том, что в сложившихся обстоятельствах она вела себя единственно верным способом, который спас всю ее семью.

Примечательно, что клиенты почти никогда не заявляют в качестве первичного запроса травматическое событие, которое на долгие годы становится ядром их переживаний. Как правило, об этом событии упоминается вскользь: в контексте отношений с

другими людьми, в контексте описания некоторых своих состояний, сетований на судьбу и др. Однако обращает на себя внимание тот факт, что это не однократные, а в основном многократные упоминания о событии в ходе обсуждения иных проблем. Вместе с тем это событие нередко определяет отношение к жизни, к людям, к самому себе, эмоциональный фон, который тщательно вуалируется от окружающих.

**Пример 2.** *Девушка, 23 года. Отец умер, когда ей было 12 лет. Обсуждая проблемы с матерью, ненароком, походя, упоминает о смерти отца. При упоминаниях сдавленность и дрожание голоса, после чего моментально избирает другую тему. Злость на мать за то, что та недавно нашла мужчину и собирается переехать к нему в другой город. Этот переезд клиентка интерпретирует однозначно: «Она бросает меня ради чужого человека, а ведь мы с ней только вдвоем остались родными». Проявляется обида за отца, вина перед ним, ярко выраженный гнев по отношению к матери и ее избраннику, запреты на собственную жизнь, дистанцирование и аскетизм в отношении развлечений. Выяснилось, что картины смерти отца преследуют в период засыпания, многого не помнит. Долго сопротивляется реконструкции события, рыдает, отворачивается, шумно вздыхает, теребит салфетки, елозит на стуле. Движения порою хаотичны.*

**Реконструкция 1.** *Мне 12 лет. Возвращаюсь из школы. Отец спит на диване (дрожит, плачет). Он не спал. Он умер. Дальше ничего не помню.*

Вторая и третья реконструкции сопровождались безостановочными слезами, среди которых изобиливали ремарки: «Не помню. Не знаю. Все в тумане». При четвертой реконструкции появилась апатичность. Рассказ стал существенно дополняться содержанием, слез больше не было. Мы не будем детально концентрироваться на данных реконструкциях, перейдем сразу к пятой.

**Реконструкция 5.** *Мне 12 лет. Я возвращаюсь домой из школы. Захожу в прихожую, раздеваюсь. Отец дома. Я понимаю это по его вещам в шкафу и из прихожей говорю ему: «Привет». Он не отвечает. Он лежит на диване, рука прикрывает глаза (показывает). Рядом с диваном лежит газета. Я подумала, что он спит. Это его любимая поза. На спине, прикрыв глаза, ноги скрещены.*



---

*Чтобы его не разбудить, я прикрываю дверь и тихо иду на кухню. Но на кухне я вдруг что-то почувствовала. Мне почему-то все это показалось странным. Я вернулась в комнату, присела на кресло рядом с диваном, позвала его, дотронулась и... (усиленно тербит свою ладонь) я все сразу поняла. Он умер. Я не знаю, что мне делать. Снова зачем-то зову его. Как в тумане бросаюсь в другую комнату. Не знаю, сколько я там пробыла и что делала. Возвращаюсь в прихожую. Звоню маме на работу. Трубку снимает ее коллега. Мама вышла куда-то. Я рассказываю все тете Тане. Тетя Таня в шоке. Быстро собирается и говорит мне, чтобы я срочно звонила в скорую и милицию. Я плохо понимаю и звоню. Не помню, то ли в милицию, то ли в скорую. Бросаю трубку. Бегу из квартиры на лестницу. Соседей нет никого. Снова возвращаюсь домой. Отец лежит в клетчатой рубашке. Ухожу на кухню, потом снова в коридор. Быстро прилетает тетя Таня с кем-то еще. Обнимает меня, пытается успокоить. Потом появляется мама.*

Далее следует описание маминых действий, похороны и разговор с мамой после похорон, который заканчивается маминым предложением: «С завтрашнего дня мы больше об отце говорить не будем. Мы будем просто жить». В течение последующих лет отец в разговорах с окружающими никогда не обсуждался.

После этой реконструкции все последующие воспроизведения были четкими, быстрыми, без эмоций. После восьмой реконструкции клиентка вдруг улыбнулась и спросила: «Может быть, еще раз?»

Естественно, на этом работа с травматическим событием не завершается. Реконструкция воспоминаний лишь начало, дающее возможность приступить к иным компонентам горя: к чувству вины, обиды на отца и на мать, к чувству предательства и запретам на жизнь и др. Однако после произведенной реконструкции навязчивые картины смерти отца, страх перед засыпанием, кошмарные сновидения исчезли. Впервые за десять лет девушка поговорила с матерью о смерти отца, рассказала о себе и о своих чувствах по этому поводу, возникла доверительность между нею и матерью.

Особо следует отметить тот факт, что реконструируемые картины прошлого позволяют не только устранить фрагментарность

воспоминаний, но и являются начальным этапом в ходе эмоционального отреагирования. Кроме того, видимое изменение эмоций в сочетании с угашением способно вернуть веру в свои внутренние резервы, а также косвенно трансформируют отношение к будущему. Опыт совладания при реконструкции травматического события формирует представление у людей, что они в состоянии преодолеть последствия этих событий. Этот вывод становится хорошей основой для проработки других компонентов психологической травмы: обиды, вины, гнева, экзистенциальных вопросов и др.

На первый взгляд может показаться, что метод реконструкции не экологичен и обладает существенной долей директивности. И это действительно так, если использование его начинается без установления доверительных отношений и добровольности клиента. Поэтому показаниями к его применению является открытая готовность человека к обсуждению этого опыта.

Таким образом, фрагментарность восприятия травматического события за счет факторов непредсказуемости и неожиданности, поглощенности болью, избирательности и дозирования информации в момент травматизации формирует фрагментарность воспоминаний, которая является вполне естественной для человека, переживающего психологическую травму. Вместе с тем отсутствие целостной картины произошедшего события в последующем формирует эффект незавершенного действия, делая процесс заживления заблокированным. Воспоминания, лишенные свойств целостности и завершенности, обуславливают постоянную обращенность к событию, переживанию болезненных рецидивов, идентичных состояниям травмы, что способствует возникновению пессимистичного прогноза относительно своего будущего состояния. В свою очередь, преодоление фрагментарности воспоминаний о травматическом событии является существенным этапом, запускающим процессы совладания и преодоления последствий травматического события. Пошаговая реконструкция травматического события не только блокирует эффект незавершенного действия, но и позволяет человеку воссоздать разорванную цепь события, уловить логику собственного поведения и восстановить образ собственного Я.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пархомович, В. Б. Деструктивные эмоциональные состояния / В. Б. Пархомович. – Минск : Логвинов, 2012. – 444 с.
2. Пархомович, В. Б. Психологическая помощь лицам с посттравматическим стрессовым расстройством : учебно-методическое пособие / В. Б. Пархомович. – Минск : БГПУ, 2006. – 62 с.
3. Пергаменщик, Л. А. Кризисная психология : учебное пособие / Л. А. Пергаменщик. – Минск : Выш.шк., 2004. – 239 с.
4. Прохазка, Дж. Системы психотерапии. Для консультантов и психологов / Дж. Прохазка, Дж. Норкросс. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 383 с.
5. Ромек, В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
6. Старшенбаум, Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия / Г. В. Старшенбаум. – М. : Когито-центр, 2005. – 376 с.

Материал поступил в редколлегию 09.11.17.

V. B. PARKHOMOVICH,  
PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

OVERCOMING THE FRAGMENTATION OF TRAUMATIC  
EVENT MEMORIES DURING THE PROVISION  
OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

Summary

The article deals with the phenomenon of fragmentary of traumatic event memories. The author presents factors and mechanisms of fragmentation of traumatic event memories and considers the consequences of fragmentary traumatic event memories in the frame of posttraumatic stress disorder. Special attention is paid to the method of reconstructing traumatic event memories.

УДК 378.183

**Т. Н. РУСАК,**

аспірант кафедры педагогікі і менеджмента адукацыі

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются вопросы организации и нормативного правового обеспечения студенческого самоуправления в учреждении высшего образования (УВО). В качестве примера рассматривается структура и содержание деятельности органов студенческого самоуправления учреждения образования «Полоцкий государственный университет».

**Ключевые слова:** студенческое самоуправление, воспитательная работа, студенческий совет, коллектив, студенческие объединения.

Научный интерес к проблемам студенческого самоуправления как особой формы социальной активности обусловлен потребностью общества в расширенном воспроизводстве высококвалифицированных специалистов и повышением, в связи с этим, значимости социальных функций, направленных на успешную адаптацию студенческой молодежи в обществе, учреждений высшего образования.

Коллективная самоорганизация студенческой среды способствует социальному развитию личности и воспитанию демократической культуры студентов. Студенческое самоуправление при этом выступает одним из наиболее ярких проявлений коллективной организации молодежи.

В практике учреждений высшего образования активно используется ряд различных методов и форм воспитательной работы в области студенческого самоуправления. В силу чего возникает необходимость их систематизации и дифференциации, основанная на учете специфики такого рода форм и методов.

Студенческое самоуправление формируется в виде системы, элементами которой являются органы самоуправления, создающиеся в соответствии с конкретными потребностями. К данным органам относятся:

---

– студсоветы с подразделениями по видам деятельности студентов;

– профсоюзные организации, БРСМ, студенческие отряды и др. Включение тех или иных элементов в структуру самоуправления как системы связано с анализом потребностей, которые реализуются в условиях конкретного учреждения высшего образования.

Сочетание разнообразных постоянно действующих форм студенческого самоуправления на различных уровнях поможет найти оптимальные механизмы и пути решения воспитания демократической культуры студентов.

### **Студенческое самоуправление в других странах**

В зарубежных странах организация студенческого самоуправления представлена по-разному.

Студенческое самоуправление в Европе не зависит от администрации УВО или других административно-управленческих структур. Многие европейские студенческие союзы, например в Бельгии, получают финансирование от своих правительств. А шведские студенты непосредственно платят определенную сумму органам студенческого самоуправления. Некоторые также зарабатывают, оказывая студентам различные услуги.

В германских университетах существует «Всеобщий студенческий комитет» (AStA). В нем, кроме нескольких штатных администраторов, работают на безвозмездной основе студенты, ежегодно избираемые на всеобщих университетских выборах. Финансовую независимость комитета обеспечивают студенческие взносы и дотации государства.

Поскольку существование органов студенческого самоуправления в Германии в большинстве округов предусмотрено законом, им позволено получать финансирование от студентов, которых они представляют. Это финансирование чем-то напоминает налог, который платит каждый студент за то, что студенческий совет отстаивает его права перед администрацией. Кроме того, студенческие союзы зарабатывают деньги, предоставляя студентам различные социальные услуги.

Датские студенты оказывают сильное влияние на функционирование университетов. Согласно закону, регулирующему сферу

образования в Дании, университеты обязаны выделять определенную сумму средств на студенческое самоуправление.

Органы студенческого самоуправления норвежских учреждений высшего образования довольно влиятельны, поскольку имеют гарантированное представительство во всех университетских советах и комиссиях, а также получают гарантированное финансирование в зависимости от количества студентов, интересы которых они представляют.

Студенческий союз Университета Хельсинки /Финляндия/ существует очень давно. За время своей деятельности Союз обеспечил себе полную финансовую независимость от университета. У него есть свой бюджет, большая часть которого формируется из доходов так называемой бизнес-группы при Союзе и лишь малая часть – из студенческих взносов. Студенческие союзы страны принимают активное участие в обсуждении закона, стремясь смягчить его. Сеть органов студенческого самоуправления Финляндии связана со студенческим объединением на уровне Европейского союза.

Организационные принципы студенческого самоуправления в учреждениях высшего образования США основываются на Конституции государства.

### **Студенческое самоуправление в Беларуси (на примере учреждения образования «Полоцкий государственный университет»)**

На сегодняшний день самоуправление занимает важное положение в структуре университета, выполняя управленческие, регулятивные функции. Все самые важные управленческие решения на уровне вузов проходят согласование на уровне студенческого самоуправления – это касается организации учебного процесса, трудовой занятости и общественной работы, организации быта и досуга студентов, т. е. всех основных сфер жизнедеятельности, функционирование которых регулируется системой социальной защиты студенческой молодежи [4].

Студенческий центр учреждения образования «Полоцкий государственный университет» (далее ПГУ) создан в 2002 году в целях поддержки студенческой инициативы, развития студенческого самоуправления и в рамках реализации Международного проекта

---

ТЕМПУС ЖЕР «Создание службы поддержки студентов Полоцкого госуниверситета». Его деятельность регламентируется Положением о Студенческом центре УО «ПГУ», утвержденным ректором университета.

Студцентр ПГУ объединяет и координирует студенческие службы, клубы и общественные объединения университета.

В своей работе он опирается на традиционные в университете формы студенческого самоуправления и активно использует изученный и обобщенный опыт создания студенческих служб в западноевропейских вузах.

Главная цель деятельности студцентра – координация системы студенческого менеджмента, реализация творческой инициативы, повышение общественной активности, национального самосознания, социальной зрелости и ответственности, интеллектуального и культурного уровня студентов.

Главной задачей Студенческого центра УО «ПГУ» является предоставление возможности для осуществления различных форм регулярной деятельности студенческих служб, клубов и общественных объединений университета и предоставление студентам информации об их работе.

С целью выявления отношения студенческого сообщества к деятельности органов самоуправления, выраженное в удовлетворенности уровнем его эффективности (своеобразная оценка деятельности органов самоуправления), в учреждении образования «Полоцкий государственный университет» был проведен опрос студентов специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование».

В опросе приняли участие студенты 1–4 курсов в количестве 70 человек.

В итоге были получены следующие результаты: уровень развития самоуправления в целом получил в вузовской среде такие цифры: 7,4 % опрошенных оценили этот уровень как высокий; 43,9 % респондентов считают, что активность студенческого самоуправления находится на среднем уровне.

Таким образом, сумма положительных оценок составила 51,3 %, т. е. позитивная оценка была дана большей частью опрошенных.

Однако обращает на себя внимание тот факт, что определенная часть опрошенных (21,2 %) низко оценила уровень студенческого самоуправления, а 27,5 % участников исследования выразили затруднение в оценке самоуправления.

Данные оценки могут свидетельствовать либо о слабой степени включенности отдельных категорий студенческой молодежи в процессы самоуправления, либо о низком уровне информированности в этой сфере (в основном, это студенты 1-2 курсов).

И первое, и второе относится к области проблем в развитии студенческого самоуправления и, несомненно, требует особого внимания, так как от степени включенности в процесс самоуправления зависит не только функционирование вузовской жизни само по себе, но и решение социальных проблем студенчества, включая процесс их социализации, профессионального и гражданского становления.

### **Объединение студентов в коллективы и группы**

Коллектив – социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения. Коллектив первоначально состоит из малых групп. Малая группа – это небольшое по размеру объединение людей, связанных непосредственным взаимодействием [3].

Большая часть жизни человека протекает в малых группах: в семье, игровых компаниях сверстников, учебных и трудовых коллективах, соседских, приятельских и дружеских общностях. Именно в малых группах происходит формирование личности, проявляются ее качества, поэтому личность нельзя изучать вне группы. Через малые группы осуществляются связи личности с обществом: группа трансформирует воздействие общества на личность, личность воздействует на общество сильнее, если за ней стоит группа.

Возраст 18–20 лет – период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др.



Время учебы в учреждении высшего образования совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт.

Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах, – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

На базе кафедры технологии и методики преподавания было организовано и проведено анкетирование студентов специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование» по саморазвитию объединения и созданию первичного коллектива. В анкетировании приняли участие студенты 1–3 курсов в количестве 60 человек.

Анкетирование студентов ставило цель: определить возможность студентам самостоятельно способствовать саморазвитию объединения и созданию первичного коллектива.

На вопрос «Что такое саморазвитие коллектива?» 50 % студентов ответили, что это люди, которые сами участвуют в развитии коллектива при условиях слаженной работы. 8,5 % отмечают, что это качество группы, которая подразумевает прогрессирование каких-либо коллективных аспектов. 8,5 % считают, что данное понятие означает усовершенствование внутри коллектива связей, взаимодействие его участников, налаживание отношений, выделение актива. 33 % – это когда коллектив развивается сам. В вопросе «Нужен ли вашей группе слаженный коллектив?» студенты отмечают следующее: да, конечно – 40 %; нет, так веселее – 15 %; нужен всегда, только в коллективе человек развивается как личность – 15 %; нашей группе нужен слаженный коллектив, т. к. мы учимся вместе, проводим большую часть времени – 30 %. В вопросе «Как вы видите свою роль в этом процессе?» 65 % студентов отмечают себя в качестве активного участника, 35 % – в нейтральной позиции, 10 % – в качестве пассивного участника. На вопрос «Как вы думаете, вашу группу можно назвать настоящим коллективом и почему?» 5 % студентов ответили, что данную группу можно назвать настоящим коллективом, 15 % студентов ответили – время от времени их группу можно назвать настоящим коллективом,

80 % ответили отрицательно, ссылаясь на то, что каждый участник их группы выступает единолично, без сплочения, без уважения друг к другу. В вопросе «Нравится ли вам быть членом вашей группы?» студенты отмечают следующее: да, очень – 37 %, нейтрально – 55 %, нет – 8 %. В вопросе «Какие бы вы использовали средства, чтобы воспитать коллектив?»: организация совместных мероприятий, просьба – 50 %, да, безусловно, но при этом не отмечая возможности использования средств – 20 %, 15 % отмечают, что из-за отсутствия уважения участников между собой студенты в мероприятиях не участвуют, проявление пассивности группы – 5 %. В вопросе «С какими объединениями (группами) других кафедр, факультетов, специальностей ваша группа сотрудничает?»: БРСМ, студсовет, профком – 70 %, кафедра технологии и методики преподавания и кафедра физической культуры и спорта – 25 %, в этом нет необходимости – 5 %. В вопросе «Чего не хватает вашей группе, чтобы стать настоящим коллективом?»: собранности, организованности, уверенности – 34 % опрошенных; уважения, сплоченности, взаимопонимания, терпения – 22 % респондентов; умения прислушиваться – 24 %; дисциплины – 20 %. В вопросе «Какие качества коллективиста вы вырабатываете сами и зачем?»: понимание, уважение, доброта – 15 %; помощь, равноправие – 75 %; прислушиваться к другим – 8 %; я не считаю, что мне необходимы эти качества, – 2 %. В вопросе «Если бы мечты сбывались, какими бы вы хотели видеть свой коллектив?»: целеустремленным, дружным, понимающим, активным – 78 %; прислушиваться к мнению других – 12 %; равное количество парней и девушек – 10 %. В вопросе «Какой вы видите роль вашей группы в жизни университета?»: участие в концертах – 80 %; от нас мало что зависит – 8 %; очень высокая роль – 12 %. В вопросе «Какую оценку, по вашему мнению, дают группе студенты и преподаватели?»: малую, из-за отсутствия чувства коллективизма; сплоченности; договоренности; товарищества – 91 %, хорошо относятся – 9 % [1].

Данные, полученные в ходе анкетирования, свидетельствуют о том, что студентам необходима помощь со стороны кураторов и других структур УВО в определенных направлениях. Создание эффективной модели организации студенческого самоуправления будет способствовать активному включению студентов в учебный и воспитательный процессы, позволит им реализовать свой потенциал

в различных направлениях деятельности и в дальнейшем поможет определить уровень качества подготовки будущего специалиста.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиева, Л. В. Воспитательный потенциал студенческого самоуправления вуза: развитие на основе мониторинга : научно-методическое пособие / Л. В. Алиева, Н. А. Нефедова, Н. А. Драган. – М. : Издательство «Академия МНЭПУ», 2010. – 106 с.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 1 / П. П. Блонский. – Москва : Педагогика, 1979. – 304 с.
3. Винтин, И. А. Организация воспитательной работы в вузе во внеучебное время / И. А. Винтин // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 58–64.
4. Дорошко, О. М. Организация воспитательного пространства университета : пособие по организации воспитательной работы в вузе / О. М. Дорошко, Т. М. Прудко, Е. С. Потько. – Гродно : ГрГУ, 2008. – 347 с.
5. Кабуш, В. Т. Ученическое самоуправление: теория и практика / В. Т. Кабуш. – Минск : Вышэйшая школа, 2005. – С. 282.
6. Шафигуллина, Н. Т. Развитие форм организации студенческого самоуправления в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Т. Шафигуллина. – Казань, 2005. – 19 с.

Материал поступил в редколлегию 08.09.17.

T. N. RUSAK,  
Postgraduate Student of the Department  
of Pedagogy and Management of Education  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

### ORGANIZATION OF STUDENT SELF-GOVERNMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

#### Summary

The article deals with the organization of student self-government in the higher education institution, and its regulatory and legal support as well as the functioning of governing bodies of students abroad. The author has analyzed the structure and content of the activity of bodies of student self-government of the education institution «Polotsk State University».

УДК 371.13:376.014.53:316.647.5

**И. Н. СЕЛЕЗНЁВА,**

аспирант кафедры практической психологии

Учреждение образования «Витебский государственный университет  
имени П. М. Машерова», г. Витебск, Беларусь

## **ТОЛЕРАНТНОСТЬ**

### **КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье обосновывается актуальность изучения толерантности как профессионально-личностного качества педагога для работы в системе инклюзивного образования. Описаны характеристики формирования толерантного отношения к детям с особенностями психофизического развития у студентов педагогического вуза на разном сроке обучения, полученные в эмпирическом исследовании.

**Ключевые слова:** толерантность, толерантное отношение, педагогическая толерантность, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дети с особенностями психофизического развития.

Интерес к феномену «толерантность» с каждым годом возрастает, это обусловлено новой социальной политикой в обществе, модернизацией системы образования. На сегодняшний день взят курс на расширение образовательного пространства общеобразовательной школы, включение в него детей независимо от их способностей, возможностей и социального положения. На законодательном уровне это отражено в ратификации Республикой Беларусь Конвенции ООН «О правах инвалидов» и в Кодексе Республики Беларусь об образовании, где среди основных направлений государственной политики в сфере образования отмечено «обеспечение доступности образования, в том числе лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья и познавательными возможностями, на всех уровнях основного образования и при получении дополнительного образования». В статье 3 Государственных гарантий прав в сфере образования указано, что «лицам с особенностями психофизического развития при получении образования оказывается коррекционно-педагогическая помощь и создаются специальные условия для по-

---

лучения образования с учетом особенностей их психофизического развития» [1].

Всем этим требованиям отвечает инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современной системы образования.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, которое подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями [2, с. 3].

Проблема готовности учителей общеобразовательных школ к работе с детьми с особыми образовательными потребностями уже сейчас стоит весьма остро. Вопросы возникают в психологической, методической и профессиональной сторонах готовности педагогов к взаимодействию с данной категорией детей. Отсутствие профессионального опыта по взаимодействию с данной категорией детей, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов вызывает страх и скептический настрой по отношению к инклюзивному образованию.

Подготовка будущих учителей к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в основном направлена на формирование знаний об особенностях определенной категории детей и учет эти особенностей в образовательном процессе. При этом в значительно меньшей степени уделяется внимание формированию профессионально-личностных качеств будущих педагогов, которые необходимы для работы в системе инклюзивного образования.

Важной составляющей готовности будущего учителя к работе в инклюзивном образовании является наличие такого профессионально-личностного качества, как толерантность.

Научную актуальность проблемы определяет отсутствие концепции психологии толерантности в педагогической профессии. В контексте методологии педагогической профессии, толерантность ранее не выделялась как значимая проблема, поэтому как характеристика или структурная единица профессиональных качеств педагога изучена поверхностно.

Прежде чем говорить о педагогической толерантности, стоит обратиться к понятию «толерантность».

В психолого-педагогическом контексте отсутствует однозначный подход к пониманию феномена толерантности, несмотря на довольно широкое распространение данного понятия в психологии, педагогике, социологии, философии.

Семантика и границы данного понятия точно не определены. Слово толерантность произошло от лат. *tolerantia* – терпение. В русском языке функционировали два близких по смыслу понятия: терпимость и толерантность. Однако терпимость ассоциируется с непротивлением и пассивной позицией субъекта. Толерантность, напротив, связана с активностью личности.

На наш взгляд, наиболее точное и полное определение представлено в работах М. С. Мацковского [3]. Он описывает толерантность как определенное качество взаимодействия между субъектом и объектом толерантности, характеризующееся готовностью субъекта принимать социокультурные отличия объекта, включающие в себя внешние признаки, высказывания, особенности поведения и т. д.

На сегодняшний день имеется немного работ, посвященных изучению педагогической толерантности. Исследованы лишь отдельные аспекты данного феномена.

Так, например, Д. В. Зиновьев [4] изучал социокультурную толерантность будущих педагогов; В. Ф. Колмогорова [5] – формирование толерантности в межличностных отношениях студентов; Е. Г. Виноградова [6] – психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя общеобразовательной школы; Н. Ю. Кудзиева [7] – формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования.

По мнению Т. Ю. Фадеевой, педагогическая толерантность – особый вид толерантности, который проявляется в профессиональной деятельности специалиста сферы образования в его готовности и способности принимать отличия любого участника образовательного процесса по социальным и личностным признакам [цит. по 8, с. 74].

Признание уникальности и ценности потенциала личности любого человека, переориентация целостного педагогического процесса на самого обучаемого обусловили необходимость разработ-

---

ки новых педагогических стратегий в системе образования на всех ее уровнях и неразрывно увязали эти стратегии с понятием «толерантность». Проблему толерантности к детям с особыми образовательными потребностями следует рассматривать с двух сторон: с одной стороны, это проблема формирования объективного восприятия ребенка с особыми образовательными потребностями учителями, школьниками и родителями; с другой стороны, это проблема переживаний инвалидности самим обучаемым.

Недостаточно изученным остается вопрос о том, что представляет собой толерантность как свойство личности и разновидность социального поведения, какова мотивация такого поведения. Решение данного вопроса имеет принципиальное значение для формирования устойчивой толерантной личности и толерантного поведения человека в обществе. С решением этого вопроса на теоретическом уровне связан практически значимый вопрос о том, как воспитывать толерантную личность, которая в состоянии вести себя толерантно независимо от складывающихся обстоятельств. Для этого сама толерантность должна быть представлена и описана как свойство личности и как разновидность позитивно мотивированного социального поведения.

Н. А. Коростелева дает следующее определение процессу формирования толерантности к лицам с ограниченными физическими возможностями: «целенаправленный, организованный и контролируемый процесс формирования человека как его позитивная, т. е. адекватная общественным ценностям и потребностям, социализация, осуществляемая институтами общества, в первую очередь учреждениями системы образования» [9, с. 4].

Проведенный анализ литературных источников позволил нам под процессом формирования толерантности у будущих педагогов к обучающимся с особыми образовательными потребностями понимать процесс становления толерантности как устойчивого качества личности, сформированного под целенаправленным воздействием специально созданных педагогических условий при инклюзивном обучении, и утверждать, что уровень толерантности у субъектов образовательного процесса к обучающимся с особыми образовательными потребностями может повышаться не только за счет изменения личностных качеств у педагогов, но и за счет лич-

ностной готовности и адаптивности самих обучающихся с особыми образовательными потребностями к бесконфликтному взаимодействию с другими участниками инклюзивного образовательного процесса.

Важнейшим условием обеспечения конструктивного взаимодействия в педагогическом процессе является характер отношений, который складывается между всеми его участниками, в котором центральное место отводится толерантному отношению, это выражается в принятии каждого и его особенностей.

По мнению современных ученых, толерантность – сложный психологический конструкт, и его развитие начинается с раннего детства. Значение и специфика профессиональной подготовки будущих педагогов состоит в том, чтобы в процессе обучения сформировать именно те компоненты толерантности, которые необходимы участникам педагогического взаимодействия.

Толерантную позицию личности наиболее эффективно формировать на этапе вузовской подготовки. Возрастные особенности поздней юности – ранней зрелости, на наш взгляд, наиболее благоприятны для развития толерантного отношения к другим людям. Прежде всего, это период стабилизации личности, становления характерологических черт. В этом возрасте активно протекает нравственное развитие, усиливается сознательная регуляция поведения. Преобразуется и стабилизируется система ценностных ориентаций в сравнении с подростковым возрастом. В связи с этим, на наш взгляд, специально организованная технология по осознанию и преобразованию собственной системы ценностей будет продуктивной и актуальной.

Все это способствует, во-первых, развитию именно социально-значимых качеств, одним из которых и является толерантность, во-вторых, становлению индивидуальной системы отношений: отношения к различным социальным группам становятся более обобщенным, принципиальным.

В основе толерантности педагога как личностно-профессионального качества лежит понимание самоценности личности каждого человека. Оно представляет установку на гуманистический тип взаимодействия, которая проявляется в действиях учителя.



Экспериментальное изучение толерантности будущих педагогов осуществлялось на базе учреждения образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова». В исследование приняло участие 94 респондента. Это студенты педагогического и математического факультетов начальных курсов и выпускники вуза.

Основная задача экспериментальной работы состояла в проведении анализа формирования толерантности на этапе подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении.

Объективное оценивание данного качества у студентов весьма сложный процесс, это связано с плюрализмом рассматриваемого феномена.

Срезовое психодиагностическое исследование было проведено с помощью методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16 PF – форма С), которая позволила достоверно оценить уровень интеллектуальных, эмоционально-волевых, коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия.

Оценка толерантности студентов проводилась как с использованием включенного наблюдения, так и с использованием методики В. В. Бойко «Коммуникативная толерантность». При оценки сформированности толерантности у будущих педагогов использовалась уровневая характеристика. Условно было выделено три уровня – высокий, средний, низкий, – показывающие степень сформированности (выраженности) данного качества у каждого конкретного студента в данный момент времени.

По результатам предварительной беседы сами будущие педагоги оценивали реализацию толерантности в своей жизни довольно высоко – 70–90 %.

При обработке данных по опроснику В. В. Бойко получилась следующая картина: высокую степень толерантности имеют 59,5 % респондентов от общего количества. Следует отметить, что из этого количества выпускники вуза составляют 67,9 %, студенты начальных курсов – 32,1 % от общего числа респондентов, имеющих высокий уровень толерантности.

Средний уровень толерантности имеют 39,4 % будущих учителей, низкий – 1,1 %.

Можно говорить о том, что уровень сформированности толерантности как личностно-профессионального качества у будущего педагога повышается с временем обучения в вузе. Однако вследствие отсутствия четко разработанной технологии формирования толерантности у будущих педагогов и ее фрагментарности показатели уровня данного качества у будущих педагогов недостаточно высоки.

Если сравнивать полученные результаты будущих педагогов, проходящих обучение на педагогическом и математическом факультетах, то высокий уровень толерантности у студентов педагогического факультета составляет 57,9 %, у студентов математического факультета – 42,1 %. Средний уровень толерантности среди будущих педагогов математического факультета имеют 34,2 %, а педагогического – 42,1 %. Среди респондентов педагогического факультета не выявлено низкого уровня толерантности, в то же время среди студентов математического факультета 2,8 % имеют низкий уровень толерантности.

В процессе статистического анализа были выявлены достоверные различия между исследуемыми признаками «толерантность/интолерантность» и «общительность/замкнутость» ( $U_{\text{эмп}} = 866,5$ ,  $p \leq 0,01$ ) по выборке студентов. Это свидетельствует о том, что существуют различия по степени общительности между толерантными и интолерантными людьми.

Высокие показатели по фактору А «замкнутость/общительность» у студентов с высоким уровнем толерантности. Они характеризуются как более общительные, добродушные, им свойственны естественность и непринужденность в поведении, внимательность, доброта, мягкосердечность в отношениях. Они охотно взаимодействуют с другими людьми, стараются устранять конфликты и идти на компромисс. Для студентов с низким и средним уровнем толерантности характерны проявления излишней строгости в оценках других людей, критичность. В некоторых случаях – замкнутость, необщительность, безучастность. У данной категории студентов отсутствуют близкие друзья, присутствует высокая избирательность контактов, они скептически и холодны при взаимодействии с другими людьми.

---

Анализируя показатель С «Эмоциональная устойчивость», можно говорить о том, что для студентов с низким и средним уровнем толерантности характерны высокая утомляемость, раздражительность, низкая подверженность чувствам. Толерантную личность можно характеризовать как эмоционально зрелую, ей свойственна высокая эмоциональная устойчивость, хорошая способность к торможению своих импульсов. Данный фактор является объективным, так как связан с силой нервной системы, лабильностью и преобладанием процесса торможения, его можно рассматривать как психофизиологическую составляющую в комплексе свойств, обуславливающих толерантное отношение.

На основании различий данных по фактору G «Нормативность» можно сделать вывод, что студенты с высокой степенью толерантности осознанно соблюдают групповые нормы и правила поведения, ответственны и настойчивы в достижении своих целей. Респондентам с более низким уровнем толерантности свойственны непостоянство, подверженность чувствам, отсутствие стремления следовать социальным нормам. В отдельных случаях может проявляться беспринципность, безответственность, даже антисоциальность поведения.

Различия по фактору I «Чувствительность» свидетельствуют о более высокой чувствительности и способности к проявлению эмпатии, сочувствия, сопереживания, пониманию эмоционального состояния других у студентов с высоким уровнем толерантности. Респонденты с низким уровнем толерантной позиции проявляют жесткость, практичность, черствость в отношении других.

В группе студентов с высоким уровнем толерантности фактор H «Социальная смелость» выше. Они готовы к переменам, легко идут на контакт с малознакомыми людьми.

Студентам с низким уровнем толерантности свойственен эгоцентризм, при общении – концентрация на себе, своих интересах, подозрительность. И наоборот, чем выше уровень толерантности, тем выше показатель доверчивости, открытости, благожелательности в отношении других людей. Эти люди более уживчивы, терпимы, хорошо взаимодействуют в коллективе.

Фактор  $Q_4$  свидетельствует о том, что чем выше уровень толерантности, тем выше невозмутимость, расслабленность, спокойствие.

Толерантность как личностно-профессиональное качество имеет более высокий уровень сформированности у студентов педагогического факультета. Это связано с большим количеством часов по курсам психологии, педагогики, социологии. В процессе углубленного изучения данных дисциплин будущие педагоги формируют свою гуманистическую позицию.

Подводя итоги данного эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы. Толерантное отношение у студентов обусловлено целым комплексом личностных свойств: в эмоционально-волевой сфере: напряженность, эмоциональная устойчивость, чувствительность, нормативность; в коммуникативной сфере: подозрительность, эгоцентричность, прямолинейность, общительность, социальная смелость, адекватная самооценка.

При рассмотрении толерантности мы можем отметить, что данное явление по своей структуре включает несколько составляющих: терпимость по отношению к другому человеку, осознанное, осмысленное терпимое поведение. Выделяют следующие составляющие толерантности: поведенческую, когнитивную, мотивационную, эмоциональную.

В нашем исследовании толерантность рассматривалась как составная часть комплекса целей процесса подготовки будущих педагогов, как личностное качество, которое может быть развито в процессе обучения, воспитания и самовоспитания студентов и в последствии сформироваться в профессиональную компетенцию педагога.

Толерантность как личностно-профессиональное качество имеет более высокий уровень сформированности у студентов педагогического факультета. Так как в программу обучения данным специальностям включено достаточное количество часов по дисциплинам «Общая психология», «Социальная психология», «Социология», можно говорить о том, что уровень сформированности толерантности как личностно-профессионального качества у будущего педагога повышается со временем обучения в вузе. Однако вследствие отсутствия четко разработанной технологии формирования

толерантности у будущих педагогов и ее фрагментарности, показатели высокого уровня данного качества у будущих педагогов недостаточны.

Высокий уровень развития толерантности у будущих педагогов, которым предстоит взаимодействовать с людьми в будущей профессиональной деятельности, является важным средством создания комфортности их вхождения в новую для себя среду.

Однако в настоящее время процесс формирования толерантности как личностно-профессионального качества у будущих педагогов сопряжен со следующими трудностями: отсутствием единой интерпретации понятия «толерантность» в психолого-педагогической теории и практики; недостаточно разработанной технологией формирования данной компетенции в период обучения в вузе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 243-3 : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 399 с.
2. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителей // разработано в рамках Недели Инклюзивного образования 14–21 ноября 2005 г. – М. : РООИ Перспектива, 2007. – 36 с.
3. Мацковский, М. С. Толерантность как объект социологического исследования / М. С. Мацковский // Межкультурный диалог: исследования и практика : сб. науч. ст. ; под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. А. Лютой. – М. : Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – С. 143.
4. Зиновьев, Д. В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Д. В. Зиновьев. – Красноярск, 2000. – 148 с.
5. Колмогорова, Н. С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. С. Колмогорова. – Барнаул, 2004. – 228 с.
6. Виноградова, Е. Г. Субъектные предпосылки толерантности личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. Г. Виноградова. – Сочи, 2002. – 118 с.
7. Кудзиева, Н. Ю. Формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Ю. Кудзиева. – М., 2003. – 163 с.

8. Исакова, Т. А. Толерантность педагога как профессионально важное качество / Т. А. Исакова // Психологическое сопровождение образовательного процесса. – 2014. – № 4. – С. 68–74.
9. Коростелева, Н. А. Теоретические аспекты формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам в высшей школе / Н. А. Коростелева // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV международного науч. конф. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 4–6.

Материал поступил в редколлегию 15.09.17.

I. N. SELEZNYOVA,  
Postgraduate Student of the Department of Practical Psychological Sciences  
State Education Institution «Vitebsk State University  
named after P.M. Masherov», Vitebsk, Belarus

#### TOLERANCE AS A PROFESSIONAL AND PERSONAL QUALITY OF THE FUTURE TEACHER IN INCLUSIVE EDUCATION

##### Summary

The article proves the relevance of the study of tolerance as a professional and personal quality of the teacher who works in the system of inclusive education. The author presents the characteristics of the formation of a tolerant attitude towards children with disabilities among students of the pedagogical university at different periods of their training, obtained in the empirical study.

УДК 374.72

**С. А. СЕРГЕЙКО,**

ректор, кандидат педагогических наук, доцент

Государственное учреждение образования

«Гродненский областной институт развития образования»,

г. Гродно, Беларусь

## **САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В РАБОТЕ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СО ШКОЛЬНЫМИ БИБЛИОТЕКАРЯМИ**

В статье на основе проведенного исследования выделены типы школьных библиотечарей, построена системная модель, целостно характеризующая библиотечаря инновационного типа, способного качественно и эффективно организовать работу библиотеки в условиях профильного обучения. Это позволило разработать стратегию института развития образования по опережающему повышению квалификации школьных библиотечарей, где на принципах взаимообогащения, взаимоуважения, сотрудничества всех субъектов образования в комплексе решаются задачи инновационного развития школьных библиотек региона.

**Ключевые слова:** самореализация личности, библиотечаря учреждения образования, модель библиотечаря инновационного типа, типы школьных библиотечарей, стратегия ИРО по повышению квалификации школьных библиотечарей, пропедевтическая подготовка библиотечных работников, стратегия создания обучения друг у друга.

Школьная библиотека сегодня уже далеко не такая, как вчера. Из тихого места она превращается в оживленное, в приют не только спокойствия, но и трудов, и вдохновения. Миссия школьной библиотеки цифровой эпохи в условиях профильного обучения – борьба с информационным невежеством и информационным неравенством путем предоставления самого широкого безвозмездного доступа к наиболее ценным интеллектуальным ресурсам, пробуждения сознания обучающихся, формирования в школьном социуме творческой, созидательной и самореализационной атмосферы.

На смену традиционным библиотечным формам приходят новые – интерактивные, с применением с интернет-технологий. Сегодня библиотеки должны не только своевременно реагировать на новое, но и прогнозировать изменения. Ведь школьные библио-

---

текари – это не просто люди, читающие и выдающие книги обучающимся и педагогам, это профессионалы, обладающие умениями добывать, оценивать, использовать и транслировать знания.

Помимо чисто профессиональных и личностных качеств, школьному библиотекаря необходимы компетенции не только в сфере литературы, но в других областях: менеджмента, маркетинга, PR-технологий, информационных технологий, ораторского искусства, автоматизации библиотечных процессов, предоставления электронных услуг в библиотеке, внедрения интерактивных технологий в работу в молодежной среде, хороших организаторских и творческих способностей и многое другое, чтобы понимать современного обучающегося и помочь ему найти ответ на все запросы в библиотеке.

Сегодня материальные ресурсы библиотеки без человеческих знаний, т. е. знающих специалистов, просто мертвый капитал. Библиотеки должны выполнять роль посредника в организации доступа к информационным ресурсам, в том числе интернет-ресурсам, создавать собственные электронные информационные ресурсы.

С целью выявления уровня развития характеристик, способствующих включенности школьных библиотекарей в создающую условия для самореализации обучающихся деятельность в условиях профильного обучения, нами в 2017 году на базе ГрОИРО и школ Гродненской области было проведено комплексное исследование. В качестве основных методов сбора первичной информации были избраны анкетирование и метод экспертной оценки. Респондентами выступили 324 школьных библиотекаря (рис. 1–4).



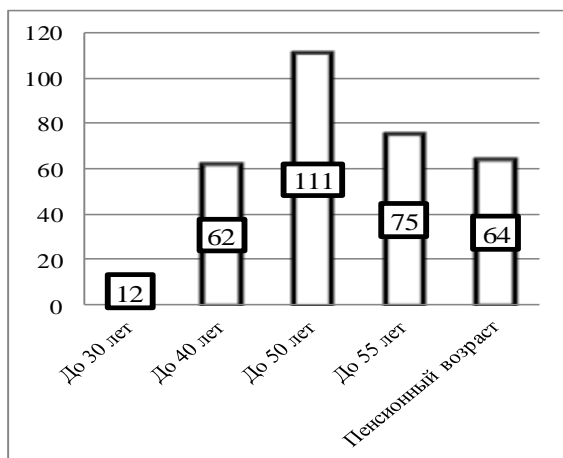


Рисунок 1. Стаж работы в библиотеке учреждения образования

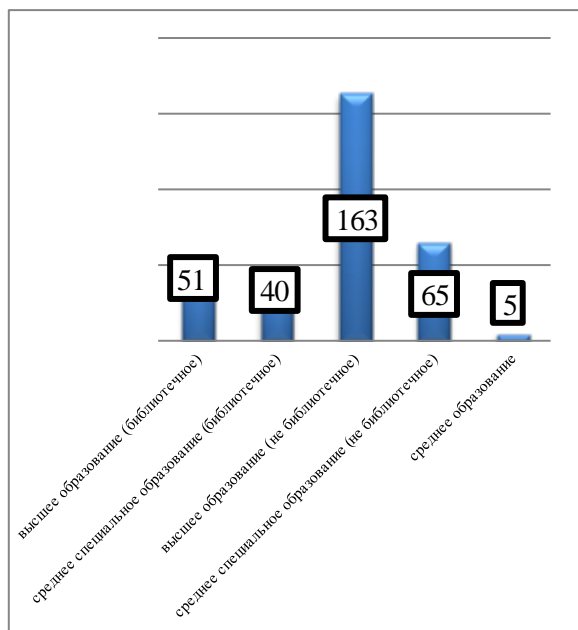


Рисунок 2. Образование школьных библиотекарей

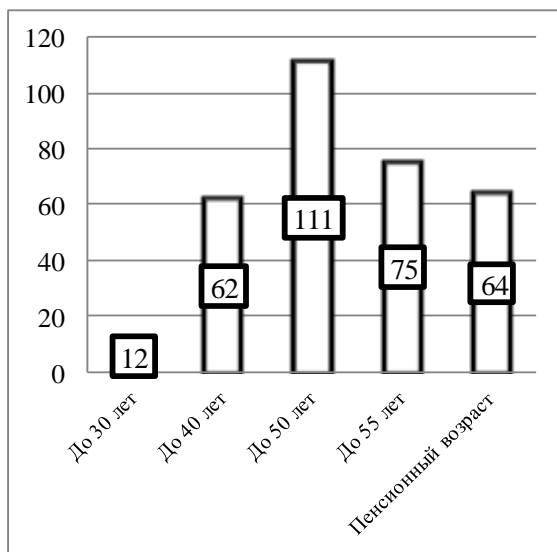


Рисунок 3. Возраст школьных библиотекарей

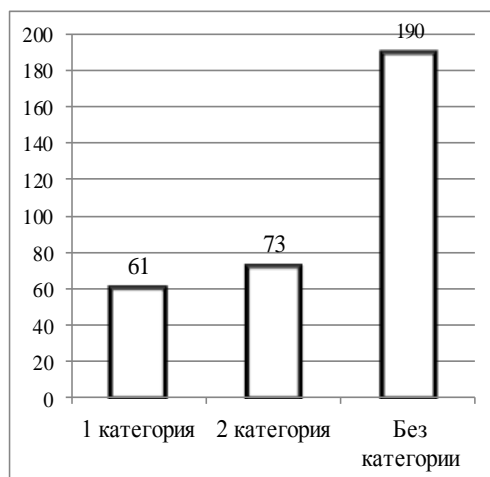


Рисунок 4. Категорийность библиотекарей учреждений образования

---

Исследование включенности школьных библиотечных работников в деятельность в условиях профильного обучения позволило выделить четыре типа библиотекарей:

«Принимающий» – принимает инновационную деятельность в условиях профильного обучения, но не располагает достаточным инструментарием для ее успешной операционализации (24 %);

«Декларирующий» – принимает инновационную деятельность в условиях профильного обучения на уровне декларации, но не перестраивает ни внутренний, ни внешний план деятельности (31 %);

«Консервативный» – не принимает инновационную деятельность в условиях профильного обучения и последовательно реализует консервативные профессиональные установки (18 %);

«Инновационный» – принимает инновационную деятельность в условиях профильного обучения и перестраивает систему внутренних личностных критериев контроля деятельности, проявляя при этом высокую информационно-поисковую активность (27 %).

Библиотекарь последнего типа и информационный посредник, и информационный брокер, веб-мастер, педагог и исследователь, инноватор и аналитик, администратор баз данных, цифровой кочевник и даже «странствующий мудрец с Айпедом».

Одной из главных задач управления организацией работы библиотек в условиях профильного обучения является выявление талантливых библиотечных работников, целенаправленное «выращивание» инноваторов, вовлечение их в инновационную библиотечную деятельность в условиях профильного обучения. С этой позиции именно библиотекари четвертого типа представляют для нас наибольший интерес. На наш взгляд, именно они представляют оптимальную модель библиотечного работника инновационного типа.

В целях изучения характеристик, способствующих инновационной деятельности в условиях профильного обучения библиотекарей четвертого типа, в качестве методологической основы был выбран культурологический подход. На его основе, опираясь на идеи В. Г. Гульчевской [2], был проведен корреляционный анализ по 43 признакам для рассматриваемой группы библиотекарей. В результате мы получили системную и универсальную модель,

целостно характеризующую библиотекаря инновационного типа, способного качественно и эффективно организовать работу библиотеки в условиях профильного обучения.

Ядром модели является *ценностно-смысловая субъектная позиция библиотекаря относительно инновационной деятельности в условиях профильного обучения*, включающая

1) *социально ориентированную позицию* – концептуальные взгляды библиотекаря на образование:

– понимание ценности инновационной деятельности школьной библиотеки в условиях профильного обучения как приоритетного фактора развития личности обучающегося;

– готовность к инновационной деятельности в условиях профильного обучения;

– осмысление социальных требований, предъявляемых к личности школьного библиотекаря и его профессиональной деятельности в условиях профильного обучения;

2) *личностную позицию* – систему отношений к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения:

– интеллектуальное осмысление сущности, значимости и личностного смысла инновационной деятельности в условиях профильного обучения («Нужна ли лично мне инновация, и чего я от нее жду?»);

– активные волевые действия – инициативность, целеустремленность, организованность, рефлексия и самоконтроль в процессе организации работы библиотеки в условиях профильного обучения;

– эмоциональное отношение к инновационной деятельности в условиях профильного обучения («Почему я хочу поинтересоваться организацией деятельности библиотеки в условиях профильного обучения? Какие эмоции могут на длительное время удержать мою приверженность к этой деятельности в условиях профильного обучения?»);

3) *профессиональную позицию* – необходимость изменений в профессиональной деятельности школьного библиотекаря:

– профессиональное призвание,

– потребность в обновлении деятельности школьной библиотеки в условиях профильного обучения на основе гуманистических ценностей;

– осознание насущной потребности в улучшении своей профессиональной деятельности, в творческой самореализации, личностном и профессиональном росте.

Вторым компонентом модели является *компетентностная характеристика инновационной деятельности библиотечного работника в условиях профильного обучения.*

Работа в системе повышения квалификации позволила собрать многочисленные факты, когда сформировавшаяся у большинства школьных библиотекарей в процессе курсовой подготовки положительная субъектная позиция (и социально ориентированная, и личностная, и профессиональная) относительно ценности современных инноваций в целом и инновационных технологий в библиотечном деле в частности стимулировала их готовность сразу же по возвращении на свои рабочие места применить новые идеи и технологии. Но, как показала практика, энтузиазм у многих пропал, как только они сталкивались с трудностями, свидетельствующими об отсутствии компетенций, связанных не столько со знанием технологий, сколько с особенностями инновационной деятельности библиотеки в условиях профильного обучения. И это не отдельные и разрозненные компетенции, а такая их система, которая составляет инновационную культуру библиотекаря.

Поэтому компетентностная характеристика инновационной деятельности библиотечного работника в условиях профильного обучения включает

– *методологические* (умение формулировать инновационную идею в условиях профильного обучения, концепцию, выбор исходных теоретических оснований, инновационных подходов и доведение их до стадии практического использования),

– *технологические* (организационные умения, компетенции прогнозирования и проектирования библиотечного инновационного процесса; исследовательские, экспериментальные, рефлексивные, контрольно-оценочные умения, владение разнообразным библиотечным инструментарием: умеет подготовить презентацию, реальную и виртуальную книжную выставку; написать грамотно

пресс-релиз, хорошую статью для СМИ; владеет дизайнерскими приемами и основами издательской деятельности; обладает навыками разработки веб-сайтов, создания и ведения профессиональных блогов, библиотечных групп в социальных сетях; умеет общаться с обучающимися через единое информационное интернет-пространство (в т. ч. через группы в соцсетях); режиме online-связи и др.),

– *нормативно-правовые, управленческие* (умение осуществлять введение инновации в деятельность школьной библиотеки в условиях профильного обучения, планировать и реализовывать инновационную деятельность на основе нормативной документации, установленных правил оформления, умение презентации отчетности и экспертизы результатов деятельности библиотеки в условиях профильного обучения).

Третий компонент модели – *индивидуально-типологические особенности личности, обуславливающие предрасположенность и способность библиотекаря к деятельности в новых условиях.*

Это *особенности мышления* (гибкость, мобильность, критичность, обобщенность, системность, развитая интуиция, богатое воображение, свобода ассоциаций, прогностичность), *инновационность как черта характера* (потребность в переменных, в поиске нового, стремление уйти от власти традиций, быстрое реагирование на изменения; готовность к преодолению препятствий; эмоциональная насыщенность поисковой деятельности) и *творческие способности* (генерирование идей, создание нестандартных решений из стандартных элементов, соединение традиционного и инновационного, видение незнакомого в знакомом, выявление скрытого замысла; способность ориентироваться в состоянии неопределенности; способность длительное время удерживать творческое напряжение; способность проявлять творческую активность). Кроме того, ученые утверждают: чтобы осуществить новые идеи на практике, современному библиотекарю необходимо еще обладать *особыми профессионально-личностными качествами*: развитой способностью к эмпатии и рефлексии, эмоциональной устойчивостью, общительностью, уверенностью, оптимистичным взглядом на детей, толерантностью, демократичностью, открытостью, гибкостью, моральной ответственностью, обязатель-

ностью, способностью принимать собственные решения и брать за них ответственность на себя.

Полученная модель библиотечного работника инновационного типа легла в основу разработки *стратегии ГрОИРО по повышению квалификации школьных библиотекарей*, где на принципах взаимообогащения, взаимоуважения, сотрудничества всех субъектов образования в комплексе решаются задачи инновационного развития школьных библиотек Гродненской области. Анализ системы работы в этом направлении в ГрОИРО позволил выделить ряд аспектов.

Прежде всего это *пропедевтическая подготовка* библиотечных работников к разработке, освоению и введению инноваций в библиотечное дело в условиях профильного обучения. С этой целью максимально используется потенциал образовательных программ повышения квалификации, формирующих ценностно-смысловую позицию библиотекаря и его компетентностную характеристику. Предлагаются циклы лекционно-семинарских занятий, тематические и проблемные «круглые столы», профессиональные мастер-классы и творческие лаборатории, групповые тренинги и психологические практикумы, дискуссии и круглые столы, кейс-метод и коучинг, деловые игры и др.:

а) по *актуализации профессиональных знаний* с учетом индивидуальных данных сотрудников и потребностей библиотечной деятельности в условиях профильного обучения;

б) по *компьютерной подготовке*, освоению современных информационных технологий и программ (Windows, Word, Excell, Adobe Photoshop, Microsoft Office Picture Manager, PowerPoint и других); *Технология создания буктрейлеров, видеороликов; Школьная библиотека в виртуальном пространстве: опыт и перспективы библиотечной блогосферы; Школьная библиотека будущего в век цифровых технологий и др.*;

в) по *освоению новой компьютерной техники*, приобретению навыков и умений использования автоматизированных систем в библиотечной деятельности (*Методика создания электронных изданий в библиотеке; Школьные библиотеки в меняющемся мире: новые технологии и новые формы работы; Практический ин-*

---

*тернет для школьных библиотекарей; Продвижение школьной библиотеки в социальных сетях и др.);*

г) по разработке и реализации школьных библиотечных инновационных проектов в условиях профильного обучения; (*Волонтерство в библиотечном деле; Выставочная деятельность библиотеки: находки и новинки; Методика организации Дней математики, Дней специалиста, Библиотур – реально и виртуально и т. д.);*

д) по обучению библиотекарей навыкам самообразования и самореализации в профессиональной деятельности (*Коммуникация в блогах и социальных сетях: специфика и стратегия, Методическая декада, Интеллектуальный марафон и др.*).

В основу образовательных программ повышения квалификации заложена стратегия формирования у слушателей не академических, а личностно-деятельностных компетенций. Все активнее используются инновационные технологии (диалогового, проектного, проблемного обучения), методы ситуационного, диалогического и проблемного обучения: деловые и инновационные, интерактивные игры, тренинги, анализ конкретных ситуаций библиотечной практики и т. п., направленные на моделирование конкретных ситуаций работы библиотек в условиях профильного обучения, на овладение новым инструментарием, создание новых информационных ресурсов, на повышение рефлексивной и аналитической культуры библиотекаря, развитие его компетенций в сфере проектирования и моделирования собственной профессиональной деятельности.

В регионе используется стратегия создания условий, при которых школьные библиотекари учатся друг у друга. Такой подход позволяет каждому библиотекарю с помощью своих коллег глубоко проанализировать собственную деятельность, поскольку проводится обсуждение, направленное на выявление особенностей практик каждого слушателя группы повышения квалификации и осознание того, как эти особенности влияют на результаты деятельности библиотеки в условиях профильного обучения. Каждый библиотекарь узнает мнение других специалистов о своей работе и таким образом ощущает собственную ответственность за качество своей работы. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон библиотечной работы. Это стимулирует к тому, чтобы учиться друг у друга, са-



---

мостоятельно и конструктивно разрешать возникающие противоречия в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов в библиотечном деле.

Особенно значимыми в плане профессионального развития библиотекарей являются выходы групп на опорные учреждения ГрОИРО – ведущие учреждения образования области, на базе которых лучшие специалисты библиотечного дела проводят для слушателей открытые занятия и мастер-классы. Далее происходит их коллективное обсуждение: анализ целей мероприятий, содержания, методов, приемов, организационных форм, условий, результативности, специфики библиотечной работы в условиях профильного обучения. Совместная продуктивная деятельность участников группы по анализу разных аспектов увиденного мероприятия открывает возможность саморазвития и профессионального самодвижения каждого библиотекаря.

С целью предоставления постоянной, системной, индивидуальной, методической помощи школьным библиотекарям, работающим в условиях профильного обучения *на период между плановыми повышениями квалификации, в ГрОИРО создана виртуальная система непрерывной поддержки* библиотечной инновационной деятельности, которая включает дистанционные курсы и мастер-классы; интернет-конференции и интернет-семинары; вебинары и e-mail рассылку информационных материалов; форум, блогги, сообщества.

В ГрОИРО создано сетевое сообщество школьных библиотечных работников, система сетевого взаимодействия между библиотекарями, работающими в условиях профильного обучения. Создаются условия для диссеминации эффективного опыта библиотек.

Благодаря сообществу осуществляется совместная работа над учебно-методическим обеспечением профильного обучения в режиме реального времени, разрабатываются новые приемы и методы библиотечного дела. Каждый библиотекарь получает, с одной стороны, поддержку опытных библиотекарей-мастеров, обладающих большим диапазоном умений и навыков, готовых поделиться своим лучшим опытом. С другой стороны, каждый участник сообщества получает наставника из числа методистов или ППС

---

ГрОИРО по различным вопросам деятельности библиотеки, имеет возможность поучаствовать в семинарах и мастер-классах по поводу возникших проблем. Параллельно сетевые сообщества позволяют библиотекарям узнавать о сильных и слабых сторонах в работе коллег в вопросах работы с подрастающим поколением.

Непрерывность методической поддержки педагогов осуществляется и через сайт ГрОИРО: разработаны и выложены в открытый доступ электронные уроки по созданию учебно-методических продуктов в помощь библиотекарям, работающим в условиях профильного обучения. Открыты консультационные пункты по вопросам управления и методического сопровождения деятельности библиотек, внедрения в практику работы инструментария для выполнения вычислений и обработки информации, организации сетевого взаимодействия.

Еще одним механизмом реализации данного компонента выступает участие библиотечных работников в профессиональных конкурсах. Именно в конкурсах профессионального мастерства специалист осознает свои возможности, раскрывает способности, личностные и профессиональные качества, прогнозирует дальнейшую деятельность, возможные перспективы профессионального роста. Поэтому с 2018 года под патронажем ГрОИРО пройдет первый профессиональный конкурс школьных библиотечных работников.

Важнейшей задачей, стоящей сегодня перед региональными институтами развития образования, является повышение качества научно-методического сопровождения библиотечного дела в учреждениях образования. С этой целью ГрОИРО разрабатывает новую стратегию развития кадрового потенциала библиотек учреждений образования региона в части ИКТ-компетентности. Ибо сегодня компетентность библиотечного специалиста обозначает, что он хорошо видит решаемую задачу, знает, где и какую информацию надо найти для ее решения, способен исправить ошибки и в итоге сделать то, что не умеют другие.

Для реализации новой стратегии институт выработал тактику создания условий для появления новых библиотечных практик, новых методов и организационных форм библиотечной работы, увеличения разнообразия, широты и интенсивности их применения.

Необходимы кардинальные изменения в информационной культуре школьных библиотекарей. С этой целью на базе института предполагается открыть лабораторию инновационных дистанционных библиотечных технологий «Библиотека без границ». Ее деятельность будет направлена на эффективное внедрение в работу библиотек учреждений образования современного цифрового оборудования и цифровых библиотечных ресурсов нового поколения в образовательный процесс.

Известный учёный, бизнесмен и эдьюкейтор – специалист в области образования – В. М. Спиваковский сказал: «В информационную эпоху существует представление, что знания надо копить как деньги на кредитную карту. Чтобы было, что потом оттуда взять. Иначе скажут: “Ваша карточка не принимается”» [3, с. 73]. К этому, однако, профессор Г. А. Бордовский добавляет, что «могут не принять не только пустую карточку, но и ту, на которой лежит никому не нужная, не конвертируемая валюта» [1, с. 10]. Благодаря системной работе ГрОИРО приобретенные школьными библиотекарями Гродненщины компетенции, необходимые для качественной работы библиотек в условиях профильного обучения, обеспечат в регионе создание и распространение передовых практик библиотечного дела, эффективной самореализационной образовательно-библиотечной среды и, как следствие, возможность самореализации каждого ребенка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бордовский, Г. А. Вызовы современной системы образования школьному учителю / Г. А. Бордовский // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 2 (6). – С. 6–10.
2. Гульчевская, В. Г. Инновационный тип личности – модель современного педагога / Г. В. Гульчевская // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования : материалы II Междун. науч.-практ. конф. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – С. 271–271.
3. Спиваковский, В. М. Образовательный взрыв / В. М. Спиваковский. – Киев : ИФ МУВЦ «Гранд-Экспо», 2011. – 236 с.

Материал поступил в редколлегию 22.08.17.

S. A. SERGEIKO,  
Rector, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor  
State Education Institution «Grodno Regional Institute  
for Education Development», Grodno, Belarus

PERSONAL SELF-REALIZATION IN THE WORK WITH SCHOOL  
LIBRARIANS CARRIED OUT BY THE INSTITUTE  
FOR EDUCATION DEVELOPMENT

Summary

Based on the study, the article distinguishes types of school librarians, and creates a system model that integrally characterizes an innovative librarian capable of organizing the work of the library in a qualitative and efficient manner in the context of profile training. This made it possible to develop the strategy of the Institute for Education Development to improve school librarians' professional skills in accordance with the principles of mutual sharing, respect, cooperation of all education participants which allows solving the problems of innovative development of school libraries in the region.

УДК 378.2

**А. П. СМАНЦЕР,**

доктор педагогических наук, профессор

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

**И. Р. ПЕРЕРЕЖКО,**

кандидат педагогических наук, доцент

Белорусский государственный медицинский университет,  
г. Минск, Беларусь

## **ГОТОВНОСТЬ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ОЦЕНКЕ ПЕДАГОГОВ**

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования, направленного на определение понимания педагогами категориального аппарата инклюзивного образования, выявление отношения педагогов к субъектам образовательного процесса с разными потребностями, их подготовленности к работе в инклюзивной гетерогенной образовательной среде.

**Ключевые слова:** категории инклюзии, гетерогенность, дети с особыми образовательными потребностями, подготовка педагога к работе в инклюзивной среде, особые образовательные потребности, положительные и отрицательные стороны совместного обучения детей с различными образовательными потребностями.

Эффективность реализации образовательной инклюзии во многом зависит от готовности педагогов к работе со всеми субъектами в гетерогенной инклюзивной образовательной среде. Это обусловило необходимость выявить отношение педагогов к проблемам обучения и воспитания субъектов образовательного процесса с разными потребностями, возможностями и способностями в гетерогенной образовательной среде. Целостное представление о наличии у будущих учителей знаний, умений и навыков в области обучения детей с особыми образовательными потребностями будет способствовать их мотивации к работе в гетерогенной инклюзивной образовательной среде.

Для установления готовности педагогов к инклюзивному образованию проведено опытно-экспериментальное исследование, позволившее получить первичную информацию в области информа-

ционной, технологической и аксиологической готовности педагогов к внедрению инклюзии.

Основной целью исследования является выявление готовности и способности педагогов работать в условиях инклюзивной образовательной гетерогенной среды.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе с помощью понятийного словаря выяснялось понимание педагогами основных понятий, связанных с проблемой инклюзивного образования (гетерогенность, гетерогенные классы, инклюзия, инклюзивное образование, гомогенные классы); а на втором – с помощью анкетирования определялась их осведомленность об особенностях работы с детьми в условиях гетерогенной инклюзивной образовательной среды, о наличии педагогических условий для обучения, воспитания и развития обучающихся, имеющих разные образовательные потребности, способности и возможности.

Разработанная анкета «Условия образовательного процесса, ориентированного на качественное обучение и воспитание субъектов образовательного процесса, имеющих разные образовательные потребности, возможности и способности» включала 14 вопросов. В предложенных анкетах педагоги общеобразовательных школ высказали свои суждения о работе с детьми с особыми образовательными потребностями, возможностями и способностями в гетерогенной образовательной среде.

В результате реализации первого этапа исследования получены следующие суждения о понимании сущности основных понятий инклюзии и гетерогенности в образовании. Понятие «гетерогенность» педагоги определяют следующим образом: для 49 % опрошенных педагогов гетерогенность – это разнородность, непохожесть, 11 % – отличие по половым признакам, 8 % – совместное обучение мальчиков и девочек, 7 % – составленность из различных частей по своей природе или происхождению, 6 % – наличие неодинаковых частей в структуре, 5 % – сосуществование людей, 2 % – общение полов, 12 % респондентов затруднились ответить. Незвирая на наличие различий в определении гетерогенности, следует отметить, что нынешние педагоги осведомлены о сущности инклюзии и гетерогенности в образовании. Видимо, некоторые различия в определениях гетерогенности связаны с тем, что от-

дельные педагоги не совсем верно понимают сущность гетерогенности в образовании. Тем не менее, более 80 % педагогов в основном верно отражают сущность гетерогенности в образовании.

Касаясь определения *гетерогенных классов*, следует отметить, что большинство педагогов правильно определяют это понятие. Результаты ответов педагогов следующие: для 23 % респондентов гетерогенные классы – это классы, состоящие из детей разного уровня развития, разного возраста, различного отношения к учебной деятельности, 21 % опрошенных считает, что это группы, включающие обучающихся разного возраста, пола, физического и психического здоровья, 14 % – классы, содержащие учащихся, развивающихся по норме, с особенностями развития, разных религий и т. д., 12 % – классы, в которых обучаются дети с разным уровнем развития, 8 % – разнородные классы, 10 % педагогов считают, что это классы, в которых совместно обучаются мальчики и девочки, 12 % педагогов затруднились с ответом.

Как видно, имеется разброс мнений педагогов в определении гетерогенных классов. Исследование показало, что 78 % опрошенных педагогов в общем правильно понимают сущность гетерогенных классов. Однако 10 % педагогов считают, что совместное обучение мальчиков и девочек является характеристикой гетерогенных классов, 12 % респондентов вообще не могли дать определение гетерогенных классов.

Следующее понятие, которое предлагалось определить педагогам, – *инклюзия*.

Результаты анализа суждений педагогов показали, что определение этого понятия педагогами трактуется следующим образом: 53 % респондентов считают, что инклюзия – это включение людей с инвалидностью в активную общественную жизнь, 26 % – совместное обучение детей с особенностями психофизического развития наравне с учащимися, не имеющими отклонения в развитии, 2 % – введение в педагогическую работу методов обучения детей с разным уровнем развития, 2 % – общение и воспитание детей, имеющих нарушение здоровья, влекущее инвалидность, 2 % респондентов инклюзию сводят к обучению детей с отклонением в психическом развитии, 2 % – связывают с социализацией, вклю-

чением, 2 % – обеспечение доступности обучения всех слоев населения, 9 % – затруднились ответить.

У педагогов не только обнаруживаются общие отличительные особенности суждений об инклюзии, но и выделяются специфические особенности этого понятия. Прежде всего, необходимо отметить понимание педагогами сути инклюзии, ее взаимосвязей с жизненными целями. Только 9 % педагогов затруднились определить это понятие.

Опрос педагогов позволил получить следующие обобщенные данные о понимании сути инклюзивного образования. По мнению педагогов, инклюзивное образование – это:

- совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями в классах общего среднего образования (43 %);
- образование без ограничений для всех детей, в том числе и детей-инвалидов (21 %);
- образование без ограничений для всех детей, в том числе и детей одаренных, с особыми запросами и требованиями (11 %);
- включение в образовательный процесс детей с особенностями здоровья (8 %);
- создание равных возможностей для обучения всех учащихся (6 %);
- совместное обучение детей, различных по возрасту, по половому признаку (3 %);
- обучение детей с учётом их особенностей (2 %),
- затруднились ответить (6 %).

Однако анализ суждений педагогов показал, что более или менее точное понимание инклюзивного образования имеет каждый второй педагог (43 %). Это дает основание полагать, что половина опрошенных педагогов не имеет достаточно полного представления об инклюзивном образовании.

Педагоги считают, что в *гомогенных* классах обучаются дети одного возраста и одного уровня развития (30 %), отдельно обучаются мальчики и девочки (26 %), что это классы, состоящие из учащихся одного возраста, сходного уровня развития, сближенных интересов и мотивов, опирающихся на близкие по смыслу нравственные и иные ценности (17 %), однородные по составу классы (9 %), группы, включающие обучающихся одинакового возраста,



пола, физического и психического здоровья (4 %), классы, в которых учатся только мальчики (2 %), затруднились ответить (12 %).

Анализ мнений педагогов дает основание заключить, что они правильно понимают существенные характеристики гомогенных классов. Хотя приходится сожалеть, что большинство опрошенных педагогов преувеличивают гомогенность в обучении. Ведь часто считается гомогенным класс относительно какого-то одного параметра, а по другим просматривается гетерогенность. Эта сторона проблемы не отмечается педагогами.

На втором этапе исследования выявлялась осведомленность и подготовленность педагогов к работе в инклюзивной образовательной гетерогенной среде.

В результате выполнения задания «Выберите категории детей, имеющих особые образовательные потребности» педагоги в процентном отношении выделили следующие категории детей с особыми образовательными потребностями: дети с ограниченными возможностями здоровья (97 %), дети-инвалиды (74 %), одаренные дети (85 %), дети с трудной жизненной ситуацией (41 %), педагогически запущенные дети (65 %) и дети мигрантов (50 %). Хотя больше половины опрошенных педагогов детей мигрантов не относят к категории детей с особыми образовательными потребностями. Видимо, это связано с тем, что в нашей стране нет большого потока детей мигрантов.

Отвечая на вопрос «Сталкивались ли Вы в повседневной жизни с людьми, имеющими особые образовательные потребности?», 85 % дали положительный ответ и 15 % респондентов ответили «нет». Тем самым исследование показало, что большинство педагогов в своей повседневной деятельности сталкиваются с детьми с особыми образовательными потребностями, которые проявляются не только в особенностях здоровья, низком уровне подготовки на прошлом этапе обучения, но и в отсутствии интереса к учению, невладении универсальными учебными действиями, что ведет к неумению учиться.

Не менее интересны ответы педагогов на вопрос «Какие эмоции у Вас вызывает человек с особыми образовательными потребностями?». Ответы распределились следующим образом: сочувствие и тревога (36,1 %), отношение как к обычному здоровому

человеку (15,7 %), оказание помощи и поддержки (34,5 %), разные эмоции (13,7 %). Следует отметить, что более трети опрошенных педагогов сочувствуют и тревожатся, стремятся оказать помощь и поддержку детям с особыми образовательными потребностями, т. е. относятся к ним с гуманистических позиций, усиливают у них веру в свои силы и возможности успешно учиться в гетерогенной образовательной среде.

Примечательно то, что 95 % педагогов на вопрос «Считаете ли Вы, что человек с особыми образовательными потребностями может стать полноценным членом общества и реализовать себя в жизни как личность?» ответили положительно и только 3 % опрошенных ответили «нет». Эти данные подтверждают, что целенаправленная работа педагогов обеспечивает детям с особыми образовательными потребностями стать полноценными гражданами нашего общества и достигнуть желаемого в своей жизни.

Ответы на задание «Укажите степень Вашего согласия с каждым из перечисленных ниже утверждений» представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Степень согласия педагогов с предложенными утверждениями**

Утверждения	Вариант ответа		
	<i>Согласен</i>	<i>Сомневаюсь</i>	<i>Не согласен</i>
Ценность человека не зависит от его достижений	77,7 %	22,3 %	–
Все люди нуждаются в поддержке	88,8 %	11,2 %	–
Ребенок приходит в школу, чтобы получать знания	94,4 %	5,6 %	–
Все дети должны учиться вместе	28,0 %	66,5 %	5,5 %

Исследование показало, что большинство опрошенных педагогов понимают, что ребенок приходит в школу для получения знаний (94,4 %), нуждается в поддержке взрослых (88 %). Отрадно, что 77,7 % педагогов ответили, что ценность человека не зависит от его достижений. Вместе с тем 66,5 % педагогов сомневаются в том, что все дети (в том числе с особыми образовательными потребностями) должны обучаться вместе.

Достаточно различные ответы получены на вопрос «Где, с Вашей точки зрения, должны обучаться дети с особыми образовательными потребностями?». Более трети опрошенных педагогов считают, что дети с особыми образовательными потребностями должны обучаться либо в коррекционных классах (35,2 %), либо в специальных учреждениях (23,5 %). Только пятая часть опрошенных учителей считает, что все дети должны обучаться в обычных школах (20,5 %). Весьма незначительный процент педагогов полагает, что дети с особыми образовательными потребностями могут обучаться дома (8,8 %), в интернатах (5,8 %). У педагогов наблюдается широкий разброс суждений о месте обучения детей с особыми образовательными потребностями.

На вопрос «Считаете ли Вы возможным обучение детей с особыми потребностями (различных категорий) в общеобразовательных учреждениях (массовых школах)?» большинство педагогов ответили положительно (70,5 %), а отрицательно – 17,7 %. Незначительная часть респондентов (11,8 %) ответила «в зависимости от конкретных ситуаций». Следовательно, подавляющее большинство педагогов считают, что дети с особыми образовательными потребностями могут обучаться с детьми массовых школ.

На вопрос «Как бы Вы отнеслись к обучению совместно с Вашими детьми / в Вашем классе детей с особыми образовательными потребностями?» получены следующие ответы: положительно (41,2 %), отрицательно (26,5 %), нейтрально (14,7 %), спокойно (8,8 %), с большой ответственностью (5,9 %), с опаской (2,9 %).

Таким образом, около половины опрошенных педагогов (41,2 %) положительно относятся к совместному обучению детей своего класса с детьми с особыми образовательными потребностями, что подтверждает непонимание многими педагогами важности инклюзии.

Достаточно широкий разброс мнений педагогов при ответе на вопрос «Какие положительные стороны в обучении детей с различными образовательными потребностями в массовой школе можете выделить?». Так, педагоги к положительным сторонам инклюзивного обучения относят: общение со сверстниками (35,3 %), оказание поддержки (23,5 %), адаптация в социуме (17,6 %), воспитание терпимости (14,7 %). К сожалению, 8,9 % педагогов считают, что нет никаких положительных сторон совместного обуче-

ния детей с особыми образовательными потребностями и детей, развивающихся по норме. Эти результаты также показывают достаточно низкий уровень подготовки учителей к работе в инклюзивной школе.

Не менее интересны ответы педагогов на вопрос «Какие отрицательные стороны в обучении детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе можете выделить?». По мнению педагогов, отрицательными сторонами обучения детей с особыми образовательными потребностями в массовой школы являются: недостаток внимания детям с развитием по норме (29,4 %), агрессивность детей с особыми образовательными потребностями (20,6 %), сложности в подготовке к уроку и недостаточный опыт педагогов работы в инклюзивных классах (17,6 %), недисциплинированность учащихся (14,7 %), психологическое давление (11,8 %), отставание в учебной работе (5,9 %).

По результатам ответов педагогов на вопрос «С какими проблемами, по Вашему мнению, мы можем столкнуться при совместном обучении обычных учеников и детей с ограниченными возможностями здоровья?» получены следующие результаты: взаимоотношения с родителями (23,5 %), общение с детьми и родителями (20,5 %), трудности объяснения учебного материала (17,9 %), психологические и моральные аспекты (17,6 %), отставания детей по учебным предметам (14,7 %), нарушение детьми дисциплины (5,8 %).

Как показало исследование, при совместном обучении обычных учеников и детей с ограниченными возможностями здоровья педагоги сталкиваются с рядом проблем, связанных со взаимоотношениями с родителями, межличностным общением, с трудностями объяснения учебного материала и др.

Опрошенные педагоги, отвечая на вопрос «Какие условия необходимо создать для успешного совместного образования детей с разными образовательными возможностями?», назвали следующие условия для успешного инклюзивного обучения детей: подготовка специалистов (23,5 %), уменьшение количества детей в классе (20,5 %), наличие опыта работы в инклюзивном классе (17,6 %), создание психологического комфорта для детей и педагогов

---

(14,9 %), проведение совместных игр и внеклассных мероприятий (14,7 %) и 8,8 % – затруднились с ответом.

Следовательно, для успешного совместного обучения детей с разными образовательными возможностями необходимо создать определенные педагогические условия, которые включают в себя: качественную подготовку специалистов, работающих в гетерогенной образовательной среде, необходимость уменьшения наполняемости классов и групп, наличие квалифицированных и опытных специалистов, психолого-педагогическое и научно-методическое сопровождение образовательного процесса, проведение совместных видов деятельности и т. д.

Наконец, на вопрос «Как Вы считаете, какие условия необходимо создать учителю для успешного выполнения своих функций, в частности, при создании психологически безопасной гетерогенной образовательной среды?» получены следующие суждения: нужна психологическая помощь и поддержка со стороны администрации школы (50,0 %), доброжелательная обстановка и взаимопонимание среди коллег (23,5 %), проведение семинаров и тренингов (14,7 %). Почти десятая часть педагогов (11,8 %) не могла ответить на этот вопрос.

Важная роль в работе с детьми, имеющих разные образовательные потребности и возможности, несомненно, принадлежит учителю. От мастерства педагога и умения работать с такими детьми зависит их успешность в жизни. Поэтому для успешного выполнения своих функциональных обязанностей учителю необходимо также создать определенные педагогические условия, которые связаны с оказанием психологической помощи и поддержки со стороны администрации школы, дополнительным финансовым обеспечением педагога, созданием доброжелательной обстановки и команды единомышленников в коллективе, проведением семинаров и тренингов, взаимо- и самообучением.

Таким образом, в результате исследования был выявлен разный уровень понимания педагогами категориального аппарата инклюзивного образования (гетерогенность, гетерогенные и гомогенные классы, инклюзия, инклюзивное образование), определено отношение педагогов к субъектам образовательного процесса с разными потребностями, их подготовленность к работе в инклю-

зивной образовательной гетерогенной среде. Большинство педагогов положительно относятся к совместному обучению детей, развивающихся по норме, и детьми с особыми образовательными потребностями, но имеется необходимость дополнительной подготовки специалистов для работы с такими обучающимися.

Важно вовлекать педагогов в разнообразные виды общения с учениками с особыми образовательными потребностями как во время урочной, так и во время внеклассной работы.

Обеспечение подготовки школьного педагога к работе в условиях инклюзии должно рассматриваться как главная задача методической работы в школе.

Материал поступил в редколлегию 17.10.17.

A. P. SMANTSER,  
Doctor of Pedagogy, Full Professor  
State Education Institution «Belarusian State University»,  
Minsk, Belarus

I. R. PEREREZHKO,  
Associate Professor, Ph.D. in Pedagogy  
State Education Institution «Belarusian State Medical University»,  
Minsk, Belarus

## READINESS TO WORK IN THE INCLUSIVE HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT FROM THE TEACHERS' VIEW

### Summary

The article presents the results of a theoretical and empirical study aimed at determining teachers' understanding of the categorical apparatus of inclusive education, and reveals the attitude of teachers towards the participants of the educational process whose needs are different. In addition, the author considers teachers' readiness to work in the inclusive heterogeneous educational environment.

УДК 378:61

**Т. А. СОВОСТЮК,**  
магістр історычных навук,  
преподаватель кафедры философии и политологии  
Учреждение образования  
«Белорусский государственный медицинский университет»,  
г. Минск, Беларусь

## **ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

В статье рассматриваются ценностные ориентации студентов медицинского вуза, которые составляют основу жизненной мотивации и мировоззрения личности. Главная задача высшей школы – это подготовка специалиста, обладающего не только профессиональными знаниями, но и сформированным ценностно-смысловым потенциалом. В работе представлены основные результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций студентов медицинского вуза, которые позволяют направить учебно-воспитательную деятельность университета в русло развития ценностно-смыслового потенциала личности студентов.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, личность, ценностно-смысловой потенциал, студент, профессионал, учебно-воспитательная деятельность.

В современном мире происходит изменение роли людей в системе общественных и производственных отношений, возрастает потребность в высококультурных специалистах, становится необходимым усиление роли высшего образования. Обществу нужны активные, компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения.

Подготовка специалиста в высшей школе заключается в том, чтобы он не только приобретал знания, умения и навыки, но и формировал в себе те нравственные ценности, которые являются общечеловеческими.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании образовательный процесс – это обучение и воспитание, организованные учреждением образования в целях освоения обучаю-

---

щимися содержания образовательных программ. Основные понятия, описывающие образовательный процесс, – «обучение», «воспитание», «развитие». Обучение, понимаемое как процесс присвоения человеком норм и способов действий, социально значимого опыта, осуществляется посредством самостоятельной деятельности обучаемого, организованной преподавателем. Воспитание характеризуется как воздействие на потребности и ценности человека, как процесс осмысления внешних целей и превращения их во внутренние. Воспитание предопределяется направленностью на личность, ее интересы и ценности. Развитие выступает как процесс становления фундаментальных способностей человека: мыслительных (умение думать); рефлексивных (умение действовать); коммуникативных (умение общаться). Таким образом, одним из принципов государственной политики в сфере образования является приоритет общечеловеческих ценностей и гуманистического характера образования [1].

Профессиональное образование невозможно представить в виде совокупности учебных дисциплин высшей школы, у которых нет опоры на воспитание и развитие. Формирование нравственных ценностей у студентов является одной из приоритетных задач вуза, так как его личностные и профессиональные качества врача формируются в образовательном пространстве.

В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь 2015 года» представлена одна из основных составляющих воспитания учащейся молодежи: «духовно-нравственное воспитание, направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, формирование нравственной культуры» [2].

Образование врача, занимающегося лечебной практикой, не должно и не может ограничиваться одним только комплексом профессиональных медицинских знаний, хотя им принадлежит, несомненно, важнейшее и первостепенное место. По мнению выдающегося хирурга С. С. Юдина, настоящий врач не может работать плодотворно, ограничивая себя рамками узкого профессионализма. Следовательно, важнейшей составляющей образовательного пространства университета является знание, которое не может рассматриваться вне аксиологического контекста.



Проблема ценностей широко представлена в литературе. Это понятие рассматривается с различных позиций (философии, социологии, педагогики, психологии, культурологии) и носит междисциплинарный характер. Значительный вклад в разработку проблемы исследования ценностей внесли Б. Г. Ананьев, В. А. Василенко, О. Г. Дробницкий, А. Г. Здравомыслов, М. С. Каган, В. А. Сластенин, Н. С. Розов, Д. А. Леонтьев, В. П. Тугаринов, В. А. Ядов и др.

Изучению проблем студенческой молодежи Республики Беларусь посвящены исследования таких ученых, как Е. М. Бабосов, Н. А. Барановский, Д. М. Булышко, А. Н. Данилов, Е. А. Данилова, О. В. Иванюто, А. Г. Злотников, Н. Е. Лихачев, И. В. Котляров, В. В. Кириенко, В. В. Клейман, И. Ф. Мацкевич, Л. И. Науменко, Д. Г. Ротман, З. А. Севковская, Л. Г. Титоренко и др. Ими рассматривались актуальные вопросы становления современного белорусского студенчества, его смыслообразующих, базовых и инструментальных ценностей, образа жизни, идентичности.

Справедливо следующее высказывание Е. М. Бабосова: «Именно в ценностях выражается деятельно-практическое и заинтересованное освоение человеком мира, следовательно, отношение человека к миру – природному и социальному, к другим людям и к самому себе» [3].

Как полагают В. В. Кириенко, В. В. Клейман, А. А. Злотников, «в мучительных поисках системы координат молодое поколение осваивает окружающий мир, который на настоящем этапе общественного развития сам находится в состоянии перманентной трансформации. Перед отечественным обществоведением актуализируется задача выработки условий освоения молодым поколением, особенно студенческой молодежью, передовых цивилизационных достижений при сохранении его национально-этнического идентификационного кода, соответствующих ему образа жизни, базовых и инструментальных ценностей» [4].

Под влиянием различных сложных процессов в современном мире трансформируется система ценностей белорусской молодежи. Поэтому сфера образования как основа мировоззрения, гражданского воспитания и национального самосознания является источником духовного, нравственного, интеллектуального, культур-

ного и профессионального развития отдельной личности и народа в целом.

Ценностные ориентации формируются на основе системы ценностного сознания личности. Ценностно-ориентированная деятельность студентов медицинского профиля должна быть основана на сознании личностью значимости и необходимости нравственных ценностей [5].

Для формирования системы развития личностно-смыслового потенциала будущего профессионала необходимо проанализировать ранжирование ценностей у студентов университета.

Для уточнения ценностных ориентаций студентов медицинского университета было опрошено 314 человек – студенты 1, 2, 3, 5 курсов лечебного, педиатрического и медико-профилактического факультетов учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет». Респондентам была предложена методика Милтона Рокича «Ценностные ориентации», в которой представлены две группы по 18 ценностей в каждой, где каждой ценности присваивается ранговый номер. Ценности делятся на терминальные (ценности – цели) и инструментальные (ценности – средства). Эти ценности определяют содержательную сторону направленности личности и составляют основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, ее отношения к окружающему миру, другим людям, себе самой.

Методом анкетирования удалось выстроить иерархию ценностей у студентов УО БГМУ и определить ранг каждой ценности по количеству человек, выбравших соответствующий ранг, что отражено на диаграммах (рис. 1, рис. 2).

Результаты опроса группы терминальных ценностей, которые связаны с индивидуальным существованием и убеждением в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться, представлены следующим образом (рис. 1). Ранжирование основных ценностей показало, что наиболее значимыми ценностями для студентов являются: 1 ранг – здоровье, 2 ранг – счастливая семейная жизнь, 3 ранг – любовь.

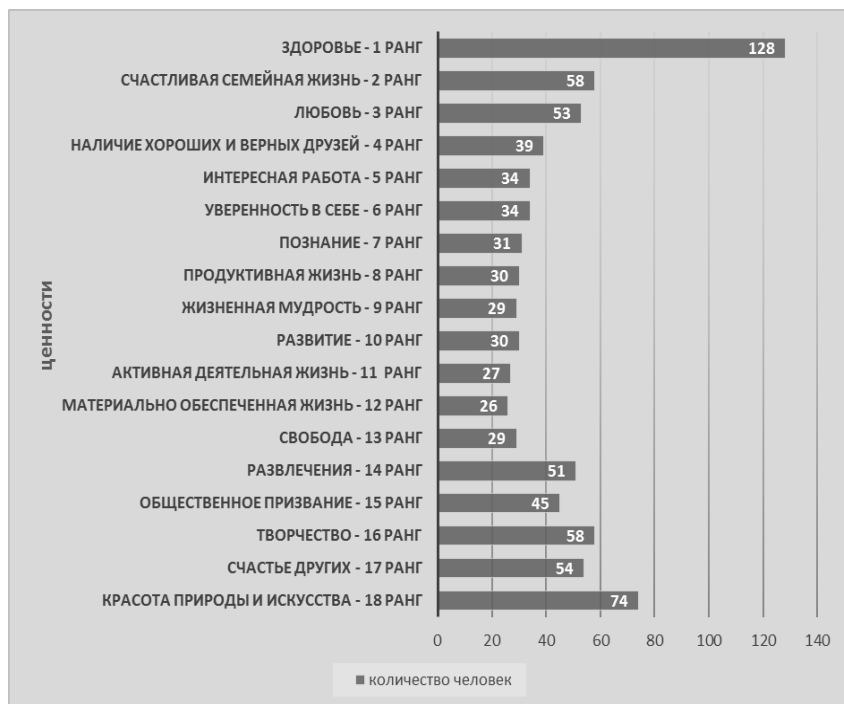


Рисунок 1. Терминальные ценности

Хотелось бы отметить, что выбор студентами ценности «здоровье» является положительным показателем для будущих медицинских работников. Молодые люди, выбирая путь медицины, должны осознавать, что охрана собственного здоровья – это необходимость данного образа жизни для развития и сохранения личного и общественного здоровья. Таким образом, здоровье, образ жизни студента медицинского вуза выступают как образовательная ценность, так как он сам должен показывать личный пример ведения здорового образа жизни: поддержание оптимальной физической формы, избавление от вредных привычек, приобщение к активному отдыху и оздоровительным процедурам [6].

В иерархии аксиологических приоритетов белорусской молодежи традиционно доминирует семья, несмотря на то, что институт семьи и брака претерпевает значительные изменения: широкое распространение получил так называемый «гражданский брак»; увеличивается количество неполных семей и детей, родившихся у женщин, не состоявших в зарегистрированном браке; уменьшается средний размер семьи [7].

Далее в иерархии ценности распределились так: 4 ранг – наличие хороших и верных друзей, 5 ранг – интересная работа, 6 ранг – уверенность в себе, 7 ранг – познание, 8 ранг – продуктивная жизнь, 9 ранг – жизненная мудрость, 10 ранг – развитие и др. Наименее значимыми для студентов стали: развлечения, общественное призвание, творчество, счастье других, красота природы и искусства.

Таким образом, приоритетными у студентов оказались ценности личной жизни (здоровье, счастливая семейная жизнь и любовь, наличие хороших верных друзей, интересная работа), место чуть ниже заняли ценности профессиональной самореализации (уверенность в себе, познание, продуктивная жизнь, жизненная мудрость, развитие, активная деятельная жизнь).

В группе инструментальных ценностей были проанализированы следующие блоки: профессиональная самореализация, межличностное общение, самоутверждение и принятие других, которые представлены в диаграмме инструментальных ценностей (рис. 2).

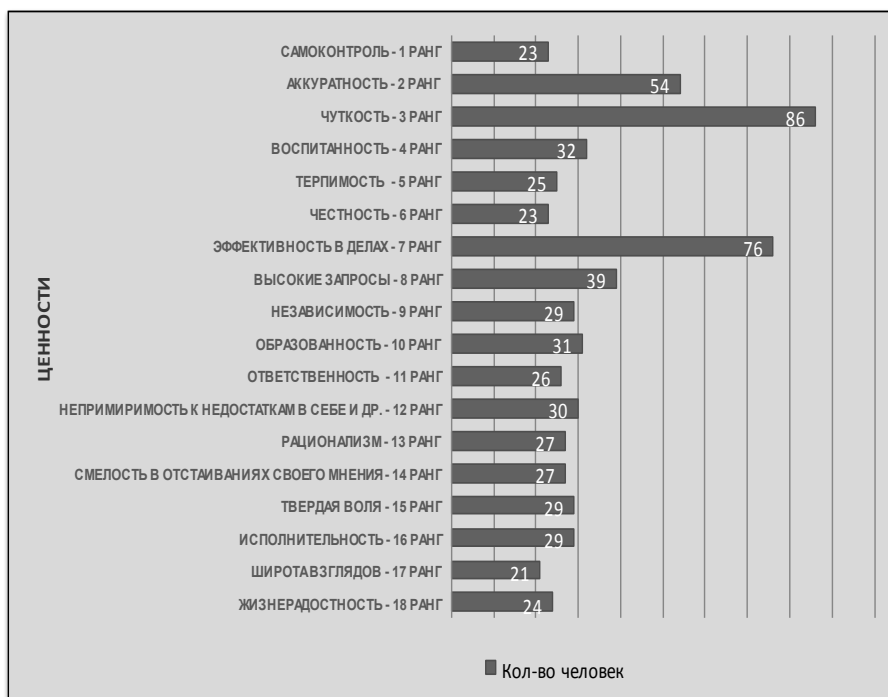


Рисунок 2. Терминальные ценности

Наиболее значимыми ценностями для студентов являются: 1 ранг – самоконтроль, 2 ранг – аккуратность, 3 ранг – чуткость.

Далее в иерархии ценностей места распределились так: 4 ранг – воспитанность, 5 ранг – терпимость, 6 ранг – честность, 7 ранг – эффективность в делах, 8 ранг – высокие запросы, 9 ранг – независимость, 10 ранг – образованность и др. Наименее значимыми для студентов стали: смелость в отстаиваниях своего мнения, твердая воля, исполнительность, широта взглядов, жизнерадостность.

Таким образом, мы видим, что наиболее значимыми для студентов являются ценности межличностного общения: воспитанность, чуткость, терпимость, честность. В блоке ценностей профессиональной самореализации, самоутверждения и принятия других значимы такие категории, как самоконтроль, аккуратность, эффективность в делах.

Студенты выбрали ценности, которые важны для их профессии. Хотелось бы отметить, что профессия врача подразумевает необходимость проявления чуткости и особого внимания к пациентам, ведь это качество дает возможность врачу заметить даже незначительную симптоматику. Врач должен владеть своим внутренним состоянием и уметь контролировать собственное поведение, внешний вид врача также важен там, где главное требование – это аккуратность. В жестах, взгляде, движениях пациент чувствует сдержанную силу, уверенность в себе и доброжелательное отношение.

Анализ проведенного анкетирования подводит нас к заключению, что ценностные ориентации студентов медицинского университета неоднородны. Ценности в различные периоды жизни под влиянием социокультурной среды, а также в процессе профессионального становления меняются, и это закономерно. Личность студента развивается под влиянием меняющейся социокультурной ситуации, воспитательного воздействия различных институтов (семья, молодежные объединения и др.), в том числе и образовательного учреждения.

Следовательно, учебно-воспитательная деятельность медицинского университета должна быть направлена на развитие профессионально-личностной позиции будущего врача как системы его ценностно-смысловых отношений к обществу, самому себе и своей деятельности.

Возникновение в вузах особой среды, сочетающей высокие технологии передачи знаний с высокой нравственностью, духовностью, гражданственностью, – вот главные условия подготовки личности профессионала [8].

Проведенное анкетирование позволяет направить учебно-воспитательную деятельность медицинского университета в русло развития ценностно-смыслового потенциала личности студентов как будущих специалистов:

– формирование общечеловеческих ценностей; этому способствует изучение студентами дисциплин гуманитарного цикла, а также деятельность студенческого самоуправления, которое организует волонтерскую деятельность по сотрудничеству с медицинскими учреждениями, социально-психологическую поддержку

---

детей-сирот, а также участие в различных благотворительных акциях и др.;

– развитие интереса к избранной профессии: организация и проведение интеллектуальных, творческих мероприятий, конкурсов, праздников, деятельность студенческого научного общества, направленная на углубленное изучение теоретических и клинических дисциплин;

– проведение сравнительного анализа ценностных ориентаций у студентов на протяжении всего периода обучения, т. к. он необходим для выявления динамики ценностно-смыслового потенциала обучающихся.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : [от 13 января 2011 г. № 243-З : принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г. : одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 г.]. – Минск : Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 399 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи 2016–2020 годы : Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.miu.by/userfiles/file/Vospitanie/doc/Konceptcia%20nepreriv%20vosпит.pdf>. – Дата доступа: 11.12.2017.
3. Бабосов, Е. М. Человекомерность социальных систем / Е. М. Бабосов. – Минск : Беларуская навука, 2015. – С. 162–163.
4. Кириенко, В. В. Студенческая молодежь: ментальные особенности, идентичность, образ жизни / В. В. Кириенко, В. В. Клейман, А. А. Злотников ; под общ. ред. В. В. Кириенко. – Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2015. – С. 6–7.
5. Сивцева, А. Р. Ценностные ориентации личности в образовательном пространстве вуза [Электронный ресурс] / А. Р. Сивцева // Международный журнал «Мир науки, культуры, образования». – № 3 (40). – 2013. – С. 210. – Режим доступа: [amnko.ru](http://amnko.ru). – Дата доступа: 01.09.2017.
6. Денисова, С. В. Здоровье и здоровый образ жизни как ценность современной молодежи / С. В. Денисова, А. С. Сидоркин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-i-zdorovyy-obraz-zhizni-kak-tsennost-sovremennoy-molodezhi>. – Дата доступа: 08.08.2017.
7. Данилова, Е. А. Ценностные ориентации молодежи «Трансфармацыі ментальнасці беларусаў у XXI ст.» : сб. материалов научно-практической конференции [Электронный ресурс] / Е. А. Данилова. – Минск,

2013 – Режим доступа: <http://inbelhist.org/cennostnye-orientacii-molo dezhi>. – Дата доступа: 20.08.2017.

8. Чусовлянова, С. В. Проблема формирования ценностей у студентов медицинского вуза в процессе профессионализации [Электронный ресурс] / С. В. Чусовлянова, К. А. Левчук. – Волгоград : Бюллетень Волгоградского научного центра РАМН 1/2010. – С. 17. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-tsennostey-u-studentov-meditsinskogo-vuza-v-protseste-professionalizatsii>. – Дата доступа: 01.09.2017.

Материал поступил в редколлегию 05.09.17.

T. A. SOVOSTYUK,  
Master of Historical Sciences, Lecturer of the Department of Philosophy  
and Political Sciences  
State Education Institution «Belarusian State Medical University»,  
Minsk, Belarus

VALUE ORIENTATIONS IN THE EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT OF THE MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS:  
PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Summary

The article considers the value orientations of the medical university students that form the basis for the life motivation and individual outlook. The main task of a higher education institution is the training of a specialist who possesses not only professional knowledge, but also a formed sense of value potential. The author presents the main findings of an empirical study of the students' value orientations at the medical institution which allow directing the education activities of the university toward the development of the sense of value potential of the student's personality.



УДК 374

**О. В. СУРИКОВА,**  
заместитель начальника центра  
развивающих педагогических технологий  
Государственное учреждение образования  
«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

## **ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОГО АНАЛИЗА ОПЫТА ПЕДАГОГА**

В статье описывается структура персонифицированной модели профессионального развития педагогов. Раскрывается сущность рефлексивного анализа профессионального опыта педагогов как содержательного компонента представленной модели, обосновывается его использование для проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

**Ключевые слова:** профессиональное совершенствование, дополнительное образование, повышение профессионального уровня, акмеологический подход, персонифицированный подход, рефлексия, модели опыта педагогов.

В сложившихся современных условиях, характеризующихся высоким динамизмом протекания процессов развития общества, одной из стратегических задач образования становится формирование личности педагога и учащегося, ориентированной на непрерывное саморазвитие, признающей приоритет общечеловеческих ценностей, стремящейся к устойчивым достижениям в деятельности. В этой связи многократно возрастает социальная значимость и роль труда педагога, усиливается также интерес непосредственно к его личностным и профессиональным качествам, способности к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию.

В настоящее время актуализирована необходимость новых подходов, форм и содержания процесса профессионального развития, ориентированных на разработку педагогом индивидуальной концепции профессионального роста, где ключевым моментом становится профессиональная и личностная избирательность, обусловленная рефлексивным анализом педагогической деятельности.

Проблема профессионального совершенствования становится приоритетом самого педагога, что предполагает проектирование

---

им индивидуальной траектории профессионального развития, построение персонифицированной образовательной программы обучения, представляющей собой результат целенаправленного осознанного выбора модели и содержания непрерывного повышения квалификации.

В государственной политике Республики Беларусь дополнительное образование взрослых (ДОВ) рассматривается как основополагающий ресурс профессионального развития педагогов, обеспечивающий непрерывный характер обучения и повышения квалификации. В нормативных правовых документах, Кодексе об образовании Республики Беларусь, Положении о непрерывном профессиональном образовании руководящих работников и специалистов в качестве основной обязанности педагогических работников называется повышение профессионального уровня [5], предполагающее постоянное профессиональное совершенствование, освоение новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности [8].

Нормативные требования к профессионализму педагога обусловлены его ролью в достижении современных целевых установок образования, закрепленных в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [6]. Целевые ориентиры направлены на подготовку молодого поколения к успешной и продуктивной деятельности в условиях глобального информационного общества, развитие у обучающихся созидательного мировоззрения, формирование способности к саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию [10].

В Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы [7] определены высокая социокультурная миссия педагога как гаранта устойчивого развития общества и значимость педагогической деятельности как антропологической практики социального созидания человека. Острый динамизм настоящей социокультурной ситуации требует от педагога обретения таких компетенций, которые позволяют осуществлять процесс обучения, гарантирующий интеллектуальный рост и гармоничное личностное развитие учащихся; оперативно осваивать и эффективно применять современные методические и технологические средства; производить ре-

---

флексию актуальной педагогической деятельности; управлять индивидуальным профессиональным развитием и ростом.

Решение обозначенных выше задач напрямую связано с непрерывным профессиональным обучением педагогов. Кризисные явления в образовании поставили как самостоятельную проблему подготовки, а затем и повышения квалификации педагогических работников, так как, по словам С. Г. Вершловского, «качество образовательного процесса прямо зависит от компетентности учителя» [9, 14]. И если педагогическое образование лишь первый шаг к профессии, то дальнейший путь к профессиональной компетентности «во многом зависит от качества последипломного образования» [9, 14].

В условиях последипломного педагогического образования (имеется в виду ДОВ) при проектировании содержания повышения квалификации важную роль играют акмеологический и персонифицированный подходы. Акмеологический подход предполагает, что успешность и эффективность продвижения педагога по пути к профессиональной вершине обусловлены осмысленным выбором новых профессиональных целей и задач, осуществленным на основе самоопределения на образовательную деятельность, развитие собственной профессиональной компетентности. Самоопределение педагога, в свою очередь, представляется наиболее продуктивным в процессе рефлексии трудовой деятельности и анализа профессионального опыта.

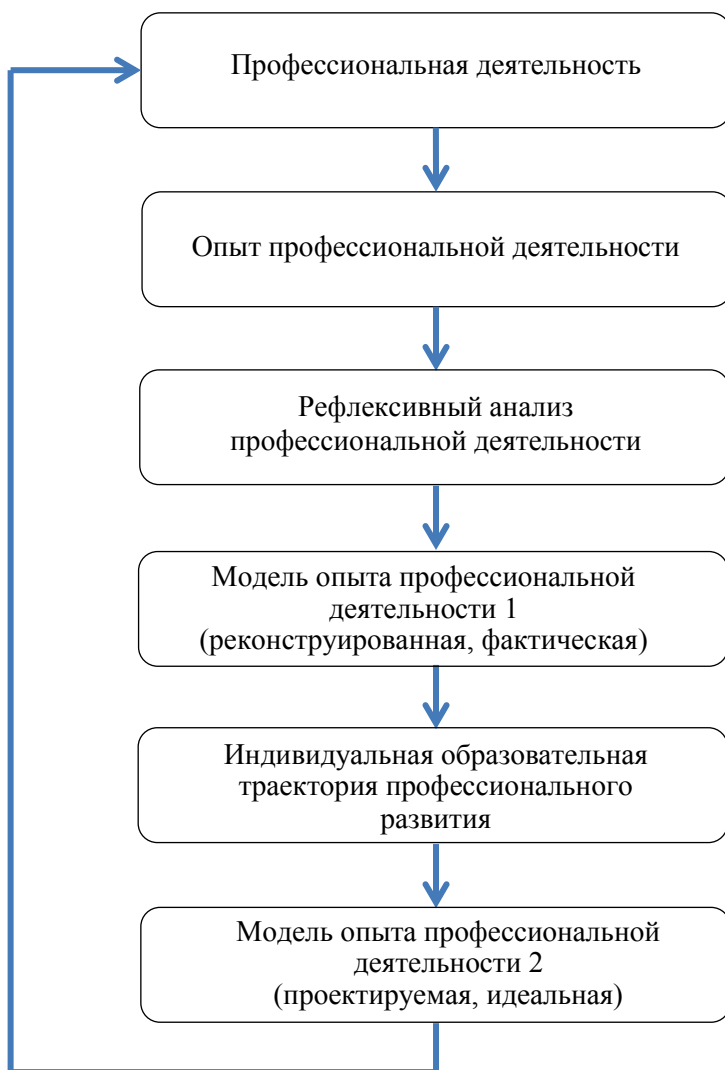
Персонифицированный подход также ориентирует педагога на необходимость проведения рефлексивного анализа педагогической деятельности с целью выявления личных образовательных потребностей, формирования запроса на обучение, позволяющего создать персонифицированную модель саморазвития как индивидуальную траекторию восхождения к вершинам профессионализма (профессиональному «акме»).

В условиях, когда последипломное образование нацелено на то, чтобы педагог на протяжении всей жизни сохранял творческую активность, умел ставить новые проблемы и по-новому решать старые, «образование должно быть направлено на непрерывное развитие личности, на осознание и удовлетворение ее собственных интересов» [1, с. 144–145]. Индивидуальные образовательные ин-

тересы в данном случае будут являться результатом признания педагогом несоответствия времени собственного профессионального опыта и осознания необходимости устранить существующее рассогласование с помощью построения и реализации индивидуальной образовательной траектории (ИОТ).

Таким образом, в основе содержания повышения квалификации педагогов должны быть такие процессы, как рефлексия профессиональной деятельности, анализ и моделирование педагогического опыта и, на основе этого, самоопределение педагога на индивидуальную траекторию развития актуальной профессиональной компетентности и непрерывного личностно-профессионального развития в целом, которое понимается как особый режим образовательной активности в течение всей профессиональной жизни (схема 1). В данном случае в основе личностно-профессионального развития педагога будет лежать принцип саморазвития, предполагающий способность превращать собственные личностно-профессиональные качества в педагогическую деятельность в предмет практического преобразования. Основным фактором, побуждающим процесс профессионального развития учителя, становится его индивидуальный педагогический опыт.

Как отмечает Э. Ф. Зеер, профессиональное самосовершенствование представляет собой «самостоятельный вид внутренней активности личности, направленной на повышение квалификации, профессиональный рост и развитие карьеры. Важное значение в инициировании этой профессиональной активности принадлежит мотивации достижений и успеха, а также актуализации профессионально-психологического потенциала специалиста» [4, с. 124]. В контексте акмеологического подхода личностно-профессиональное развитие – это «процесс развития личности (в широком понимании), ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемых с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий» [3, с. 66].



*Схема 1.* Непрерывное профессиональное развитие на основе рефлексивного анализа профессиональной деятельности

Приведенные выше определения постулируют тот факт, что развитие профессионала есть сложный многоуровневый процесс, включающий становление педагога как субъекта профессиональной деятельности и профессионального развития. По словам А. А. Деркача, субъектность проявляется в интегральном активном отношении человека к своему опыту, умении видеть его как свою профессиональную биографию. Важным итогом освоения богатого профессионального опыта А. А. Деркач называет «профессиональную обучаемость как открытость, готовность к переходу на новые уровни профессионализма» [2, с. 172].

Важным условием готовности педагога к профессиональному образованию и развитию, условием синтеза предметного содержания обучения и индивидуального опыта является специально организованная рефлексия (в форме рефлексивного анализа), которая выступает своеобразной формой экспликации опыта, внесения субъектно-ценностного начала в педагогическое взаимодействие.

Рефлексивный анализ выступает средством выявления и фиксации уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов, а также является действенным инструментом развития профессиональных умений и качеств, формирует акмеологическую платформу ДОВ.

Акмеологический базис, спроектированный в рамках использования средств рефлексивного анализа, способствует определению каждым специалистом индивидуальных путей достижения высоких результатов в обучении, развитии и саморазвитии, а также в профессиональной деятельности на основе реализации творческого потенциала. Специфика рефлексивного анализа заключается в том, что он базируется на процессе целостного переосмысления педагогом индивидуального профессионального опыта. Анализ опыта в рамках рефлексии осуществляется на деятельностной основе, посредством обращения к уже свершившейся прошлой деятельности, определения в ней проблемных полей, содержащих как авторские находки и достижения, так и противоречия и проблемно-конфликтные ситуации, требующие конструктивного разрешения на более высоких, творческих, уровнях педагогической деятельности. Педагогический опыт, подвергаясь рефлексивному анализу, органично встраивается в новую професси-

---

ональную ситуацию, обеспечивая наиболее конструктивный путь ее реализации, становится подлинным источником знания и развития для своего автора.

Деятельностная основа рефлексивного анализа, то есть непосредственное решение конкретных затруднительных ситуаций из реальной педагогической практики, выступает мощным мотивирующим фактором для осознанного включения педагогов в процесс непрерывного профессионального обучения, развития, самосовершенствования. На сегодняшний день в силу сложившейся образовательной практики педагогическая деятельность многогранна, многомерна, полифункциональна. Соответственно спектр проблем и затруднений, подлежащих решению в рамках профессиональной деятельности педагога, с одной стороны, очень широк, с другой – уникален для каждого специалиста. Данное обстоятельство приводит к генерации большого разнообразия образовательных запросов и потребностей со стороны корпуса педагогических работников. Удовлетворение сформированных образовательных запросов в рамках повышения квалификации может быть проблематично в силу их разнородности, различности. Именно посредством рефлексивного анализа при обращении к индивидуальному опыту каждого специалиста обеспечивается выявление персональных затруднений, формируются, тем самым, индивидуальные образовательные запросы, намечаются очертания и содержание индивидуальных образовательных траекторий, которые могут быть реализованы в рамках как повышения квалификации, так и обучения в рамках методической деятельности учреждений образования и самообразования.

В рамках проводимого нами исследования, направленного на изучение специфики протекания и содержания дополнительного образования педагогов, была разработана персонифицированная модель профессионального развития, основанная на рефлексивном анализе педагогического опыта и проектировании индивидуальных образовательных траекторий (схема 2).



Схема 2. Персонализированная модель профессионального развития на основе рефлексивного анализа опыта педагога

Предлагаемая модель представляет собой прогрессивное восхождение педагогов на новые уровни индивидуального профессионального опыта: от этапа адаптации к этапу проектирования опыта педагогической деятельности.

В рамках данной модели педагог производит рефлексивный анализ профессиональной деятельности, в результате чего реконструируется наличная фактическая модель опыта (схема 1). Существующая модель педагогического опыта отражает наличие профессиональных проблем в деятельности ее автора, выявляет профессиональные дефициты и образовательные потребности, запросы. На основе осознания фактической модели индивидуального опыта педагогом проектируется новая модель, отражающая иде-



альные представления ее автора о характере и качестве профессиональной деятельности, а также ценностно-смысловые идеалы профессии. В зависимости от уровня становления нами выявлены соответствующие модели опыта профессиональной деятельности педагогов: репродуктивная, продуктивная, преобразовательная, исследовательская. Модели опыта педагогов обуславливают типы индивидуальных образовательных траекторий и их последовательное усложнение: когнитивно-ориентированная ИОТ, технологически ориентированная ИОТ, инновационно-ориентированная ИОТ, акмеологически ориентированная ИОТ.

Реализация педагогами осознанного выбора индивидуальных траекторий профессионального образования и развития, основанного на рефлексивном анализе опыта и ориентированного на удовлетворение персональных образовательных потребностей, самозапроса на личностно-профессиональное совершенствование, позволяет создавать рефлексивную образовательную среду, открывающую каждому ее субъекту возможность самоисследования и самокоррекции личностных, социально-психологических и профессиональных ресурсов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С. Г. Вершловский. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с.
2. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Деркач, А. А. Акмеология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Психология» / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 252 с.
4. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. С. Сыманюк / Учеб. пособие. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с. – С. 124.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2011. – № 13. – 2\1795. – Глава 6. – Статья 53.
6. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи // Постановление Министерства образования Республики Беларусь от

- 
- 15 июля 2015 № 82 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.brsu.by/div/dokumenty-ministerstva-obrazovaniya-respubliki-belarus>. – Дата доступа: 05.12.2017.
7. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы / Утверждено: Приказ Министра образования Республики Беларусь № 156 от 25.02.2015.
  8. Положение о непрерывном профессиональном образовании руководящих работников и специалистов от 15 июля 2011 N 954 «Об отдельных вопросах дополнительного образования взрослых» // Нац. реестр правовых актов Республики Беларусь. – 25.07.2011. – № 5/34189.
  9. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества : Научно-методическое пособие / Под общ. ред. С. Г. Вершловского. – СПб : Специальная Литература, 2003. – 239 с. – С. 14.
  10. Таяновская, И. В. Проектирование педагогической деятельности: учебная программа учреждения высшего образования / И. В. Таяновская. – Минск, 2016. – 16 с. – Рег. № УД-3613/уч.

Материал поступил в редколлегию 20.09.17.

O. V. SURIKOVA,  
Deputy Head of the Center for Developing Pedagogical Technologies  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

**PERSONIFIED MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
BASED ON THE REFLEXIVE ANALYSIS OF THE TEACHER'S  
EXPERIENCE**

**Summary**

The article describes the structure of the personified model of the teacher's professional development. The author reveals the essence of reflexive analysis of teachers' professional experience as a content component of the presented model, and justifies its use for designing individual educational trajectories.

УДК 37(091)

**Ю. В. ТИМОФЕЕВА,**

аспирант кафедры педагогики и менеджмента образования

Государственное учреждение образования

«Академия последилового образования», г. Минск, Беларусь

## **ПРЕДПОСЫЛКИ ЗАРОЖДЕНИЯ АКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье отражен исторический аспект предпосылок зарождения активных форм обучения в античной педагогике, сделан обзор педагогических идей древнегреческих ученых по данной теме, выявлена ценность и актуальность педагогических мыслей античных философов, нашедших воплощение в современной педагогике.

**Ключевые слова:** активные формы обучения, педагогические идеи древнегреческих учёных, предпосылки зарождения современных активных форм обучения.

Современный преподаватель в системе дополнительного образования взрослых стремится сделать процесс обучения наиболее эффективным, поскольку речь идет о подготовке специалистов, соответствующей реалиям времени. «Педагог становится управленцем взаимодействия с обучающимися, выполняет функции планирования и организации, мотивации и контроля обучения. Осуществляется переход от «педагога-опекуна» к «педагогу-менеджеру» [5, с. 13].

Современная система образования готовит специалистов, открытых к новым знаниям и умеющих самостоятельно находить и осваивать их. Использование преподавателем в образовательном процессе активных форм обучения будет способствовать более эффективной подготовке специалистов во всех сферах деятельности.

Активные формы обучения, организация активного обучения, дидактический принцип активности в обучении, активизация процесса обучения – все эти понятия взаимосвязаны и имеют один общий корень (от лат. *activus* – деятельный). Доктор педагогических наук, профессор Т. Г. Мухина определяет активные формы проведения занятий как «формы организации образовательного процесса, которые способствуют разнообразному (индивидуальному, групповому, коллективному) изучению (усвоению) учебных вопросов (проблем), активному взаимодействию обучаемых и пре-

подавателя, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования» [1, с. 13]. При этом важно, чтобы процесс обучения был представлен как система учебных задач и ситуаций, в которой предполагается совместная деятельность преподавателя и обучающихся по их решению [3].

Пробуждению познавательной активности обучающихся способствуют такие активные формы проведения занятий, как проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция-беседа, лекция-диалог, деловая игра, тематический семинар, проблемный семинар, круглый стол, форум, дебаты и др.

На наш взгляд, знание преподавателем не только активных форм обучения, но и предпосылок их зарождения помогает более осознанному их применению, так как предпосылки – это «исходный пункт какого-нибудь рассуждения, предварительное условие чего-нибудь» [7, с. 719]. Знание истории педагогики позволяет современному преподавателю ориентироваться в многообразии современных походов, которые существовали и существуют в педагогической науке, позволяют каждому работающему в этой отрасли осмыслить свою профессионально-педагогическую деятельность, дают возможность, участвуя в переоценке прошлого, прогнозировать свое будущее.

В связи с этим целью исследования стало выявление предпосылок зарождения активных форм обучения посредством теоретического анализа афинской школы обучения и воспитания в Древней Греции. Объектом исследования являются активные формы обучения. Предмет исследования – предпосылки зарождения активных форм обучения в системе афинского воспитания и обучения.

В процессе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, описание исследования.

Более подробно остановимся на таких формах обучения, как лекция, семинар, диспут, дискуссия, диалог, словесные состязания, игра. Найдем их истоки в древнегреческой педагогике и проведем параллель с современными активными формами обучения.

История педагогики тесно связана с философией. За основу исследования о зарождении предпосылок активных форм обучения

возьмем систему афинского воспитания и обучения, где стремление к развитию интеллектуальной и физической сторон личности человека было в приоритете.

В трудах древнегреческих философов (Пифагор, Сократ, Ксенофонт, Платон, Аристотель) содержится немало глубоких мыслей, повлиявших на зарождение и развитие современных форм обучения. Их достижения в области развития содержания и организации образования, мысли о связи обучения и самопознания явились отправными точками в дальнейшем процессе развития педагогической науки.

Философские школы начали складываться в Древней Греции уже в VI в. до н. э. Пифагорейская была древнейшей из них, она оказала сильное влияние на последующее развитие философской мысли. Основателем школы являлся Пифагор, древнегреческий философ и математик. Некоторые из пифагорейских наставлений носят педагогический характер, например:

– «правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика, ибо если одна или другая сторона противится, то поставленная задача не будет решена;

– изучение наук и искусств, если оно добровольно, то правильно и достигает цели, а если не добровольно, то негодно и безрезультатно» [2, с. 57–58].

*Семинарская форма обучения* применялась в пифагорейском братстве, где сообщения обучающихся сочетались с *диспутами*, комментариями и заключениями преподавателей. Обучение чтению происходило следующим образом: самый молодой ученик читал, а самый старший – комментировал. Обучающихся в пифагорейской школе приучали к самостоятельному преодолению трудностей в познании, причем в задачу учителя входило «ношу помогать вваливать, но не снимать», т. е. не облегчать хода учения.

Ораторское искусство возникло в античной Греции [6]. Древнегреческих ученых-софистов (от греч. *sophists* – искусник, мудрец) называли учителями мудрости, «словесной борьбы», «гимнастики ума». Ораторское искусство способствовало развитию мыслительных способностей обучающихся, формированию умения представлять, излагать, обосновывать, аргументировать свои ответы. Оно дало начало таким формам обучения, как *диспут*, *дискус-*

*сия, спор.* Еще в V–IV вв. до н. э. софисты Протагор, Горгий, Гиппий считали своей задачей воспитание активных, образованных граждан полиса. Большое значение они придавали не только теории, но и упражнениям: как теория без практики, так и практика без теории по отдельности не имеют значения. Софисты были популяризаторами новой философии, естествознания, правоведения, служили носителями оригинальных взглядов и идей, которые распространяли, переходя из города в город. Они стремились к тому, чтобы их ученики, действуя в условиях полисной демократии, умели внушать собеседнику свое мнение, подчинять его своему влиянию. Обучение преследовало вполне прагматическую задачу: научить будущих политиков обосновывать и доказывать любую точку зрения в словесных состязаниях, беседах в форме отточенных вопросов и ответов, выступлений.

Важно отметить, что софисты положили начало развитию риторики, логики и грамматики, понимаемой в данном случае как искусство речи, включающее анализ поэтических, художественных и научных произведений. Развитием риторики софисты способствовали повышению общего уровня образования юношей, приучая их правильно мыслить и говорить, следовать образцам поведения великих людей. Формы обучения у софистов были весьма разнообразны: *рассказ, развернутое доказательство, беседа, лекция, дискуссия* [2]. Софисты произносили перед учениками образцовые речи и потом заставляли учеников, подражая им, произносить свои; нередко были диспуты. Аудиторией могла стать любая улица или площадь. Такие занятия были своего рода первой формой высшего образования [4].

Один из родоначальников диалектики, древнегреческий философ Сократ определял задачи воспитания и обучения как развитие мыслительных способностей человека. По его мнению, решить данные задачи возможно через *диалог, спор, беседу*. Сократ проводил большую часть своего времени «на площадях, в палестрах и гимназиях, вступая в беседу с любым, кто хотел говорить с ним, и не навязывал своих мыслей слушателям, поскольку признавал убеждение основным воспитательным средством» [2, с. 60]. Сократ смог подняться на вершину педагогического мастерства, доведя до совершенства технологию диалога с учеником, или *сократ*

---

*тической беседы*. Технология заключалась в доведении до абсурда неправильных ответов с последующим направлением собеседника на правильный путь рассуждения и вывод. Поиск истины осуществлялся в диалоге с учеником. Сократ одним из первых стал использовать индуктивные доказательства, давать определения понятиям. Лучший способ образования человека – это живое общение с учащимися, совместный поиск решения той или иной проблемы. Одно из достоинств сократической беседы – осознание учеником своего незнания и побуждение его к самостоятельной мыслительной деятельности [2].

Ксенофонт (древнегреческий писатель, историк, ученик Сократа) подчеркивал особую значимость риторики в деле образования личности. «Образованный человек должен в совершенстве владеть искусством *спора*, софистической диалектикой, т. е. уметь вести спор путем сопоставления; уметь аналитически истолковывать обсуждаемые понятия; владеть способами исследования понятий путем аналогии» [2, с. 61].

Методика обучения в школе Платона также восходила к *диалогам, спорам, сократическим беседам*. Платон основал собственную философскую школу – Академию, где читал ученикам *лекции*. Педагогические взгляды Платона, философа-идеалиста, создателя теории объективного идеализма, сформировались из его философских представлений о мире и человеке. Платон полагал, что при обучении следует обеспечить «свободу призвания», – сегодня это именуется дифференциацией образования согласно призванию человека и общественным потребностям.

В учении Платона просматриваются идеи *игрового обучения*. Он считал, что если кто-то хочет стать хорошим земледельцем или домостроителем, он должен еще в детстве в процессе игровой деятельности обрабатывать землю либо возводить какие-то детские сооружения. Воспитателю важно дать начатки знаний, а также направить склонности детей к тому занятию, в котором они должны впоследствии достичь совершенства.

Аристотель (виднейший философ и педагог античности, ученик и продолжатель идей Платона) считал, что дети до семи лет должны воспитываться в семье. Детям необходимо заниматься подходящими их возрасту играми, слушать рассказы и сказки, а

также обучаться правильной речи [2]. Через всю этику Аристотеля проходит принцип активной деятельности человека. Он «определял риторику как средство убеждения, которым должен владеть и оратор, и воспитатель юношества. Риторическое искусство заключалось, по его мнению, в соединении по особым правилам логического и нелогического, рационального и иррационального, оно связывалось с эстетикой и давало человеку общую способность находить возможные способы убеждения применительно к обсуждаемому вопросу» [2, с. 65].

На наш взгляд, идеи лично ориентированного подхода в современном образовательном процессе обучения также берут начало в Античности. Основные тезисы древнегреческой философско-педагогической мысли: процесс познания невозможен без стремления к нему (Аристотель), добровольного участия учеников в учебной деятельности (Сократ), активной целенаправленной самостоятельной деятельности (Платон). В настоящее время лично ориентированный подход к обучению осуществляется благодаря использованию активных форм обучения, где основной упор делается на усвоение опыта творческой деятельности, эмоционально-волевых отношений, формирование качеств личности.

**Таблица. Соотношение античных и современных форм обучения**

Виды и формы обучения в Древней Греции	Кем применялись	Современные активные формы обучения
Лекция	Протагор, Горгий, Гиппий, Платон	Лекция-визуализация, проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, бинарная лекция
Семинар, комментарии, заключения преподавателей	Пифагорейская школа, Сократ, Аристотель	Проблемный семинар, тематический семинар, ориентированный семинар, системный семинар, семинар-беседа



Окончание

Дискуссия	Пифагорейская школа, Сократ, Аристотель	Дебаты, семинар-дискуссия, проблемный семинар, лекция-дискуссия, перекрестная дискуссия, деловое совещание, круглый стол, пресс-конференция
Сократическая беседа, словесные состязания, беседа в форме отточенных вопросов и ответов, спор	Сократ, Ксенофонт, Платон, Протагор, Горгий, Гиппий	Эвристическая беседа
Игра	Платон, Аристотель	Деловые игры, профессиональные игры, тренинги
Диспут, диалог, выступления	Пифагорейская школа, Сократ, Протагор, Горгий, Гиппий	Форум, симпозиум, конференция, дебаты, круглый стол

На основе проведенного анализа педагогических идей философов Древней Греции в их деятельности можно отметить предпосылки возникновения современных активных форм обучения, а именно (см. таблицу):

– истоки зарождения *лекции* как пассивной формы обучения мы находим в Древней Греции. На современном этапе она может быть использована преподавателями как активная форма обучения: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция-пресс-конференция, бинарная лекция, лекция-дискуссия и др. [1];

– *семинар* в Древней Греции проводился в виде диспутов, комментариев и заключений педагогов. Современный семинар – одна из активных форм организации практических занятий, в которой преобладает продуктивная деятельность обучающихся: они становятся субъектом учебной деятельности, вступают в диалог с преподавателем, активно участвуют в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания, задания в па-

---

ре, группе (проблемный семинар, тематический семинар, ориентированный семинар, системный семинар);

– *дискуссия* как одна из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующих инициативность учащихся, берет свое начало в обучении ораторскому искусству в афинской системе воспитания и обучения (ученые-софисты, пифагорейская школа). Современные формы дискуссии (дебаты, проблемный семинар, форум, симпозиум) учат выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументировано возражать, опровергать ошибочную позицию оппонента;

– *эвристическая беседа* возникла из сократической беседы. Эвристическая беседа как современная активная форма обучения представляет собой вопросно-ответную форму учебной деятельности, при которой преподаватель не сообщает обучающимся готовых знаний, а умело поставленными вопросами побуждает их самих на основе уже имеющихся знаний, наблюдений, личного жизненного опыта подходить к новым понятиям, выводам;

– *игра* берет свое начало также в античные времена. На современном этапе с помощью игры как активной формы обучения можно формировать чрезвычайно широкий спектр умений, навыков и свойств личности в зависимости от того, как организуется подготовка и проведение игры, какие мотивы закладываются в основу разработчиками и преподавателями (деловые игры, профессиональные игры, тренинги и др.).

Таким образом, педагогика Древней Греции, заложившая основы педагогической теории и практики обучения и воспитания молодежи, в преобразованном виде сохранилась до сих пор. Древнегреческие философы стояли у истоков возникновения идеи активного обучения, в системе воспитания молодежи использовали формы обучения, ставшие впоследствии фундаментом для возникновения активных форм обучения. Доказывая свою объективность и научную состоятельность на протяжении веков, педагогические идеи древнегреческих философов выступают в качестве незыблемых начал педагогической науки.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
3. Король, А. Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения / А. Д. Король. – Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2016. – С. 37.
4. Латышина, Д. И. История педагогики / Д. И. Латышина. – М. : ГАР-ДАРИКИ, 2005. – 603 с.
5. Скороходова, Н. Ю. Психология ведения урока / Н. Ю. Скороходова. – СПб. : Речь, 2002. – 148 с.
6. Таяновская, И. В. Риторика Древней Греции / И. В. Таяновская // Риторика : курс лекций / Л. А. Мурина [и др.]. – Минск : БГУ, 2002. – С. 13–29.
7. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 2008. – 1175 с.

Материал поступил в редколлегию 25.10.17.

Yu. V. TSIMAFYEVA,  
Postgraduate Student of the Department of Pedagogy  
and Management of Education  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

PREREQUISITS FOR THE EMERGENCE OF ACTIVE  
LEARNING FORMS: HISTORICAL ASPECT

Summary

The article presents the historical aspect of the prerequisites for the emergence of active forms of education in ancient pedagogy, overviews pedagogical ideas of ancient Greek scholars on this theme, and reveals the value and relevance of the pedagogical thoughts of ancient philosophers, embodied in modern pedagogy.

УДК 376.744

**Н. А. УЛЬЯНЧЕНКО,**

старший преподаватель кафедры содержания и методов воспитания

Государственное учреждение образования

«Академия последипломного образования», г. Минск, Беларусь

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ ИНОКУЛЬТУРНЫХ ГРУПП В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье описываются особенности функционирования поликультурного образовательного пространства. Анализируются преимущества билингвального обучения. Описываются факторы, влияющие на успешное педагогическое взаимодействие с учащимися инокультурных групп.

*Ключевые слова:* поликультурное образовательное пространство, представители инокультурных групп, билингвальное обучение.

В поликультурной образовательной среде ребенок сталкивается с двумя серьезными проблемами: сохранение своей культурной самобытности и адаптация к новым социокультурным условиям. В данной статье рассматриваются критерии успешной адаптации детей-мигрантов к новой культурной среде учреждения образования.

Иногда эффективную интеграцию мигрантов, их ассимиляцию с новой социально-языковой средой определяют через отказ от собственной национальной традиции – культурной и языковой [5]. Однако следует отметить важность признания культурной уникальности каждого человека. Изучение не только основного языка, но и возрождение языков малочисленных национальностей и популяризация родных языков мигрантов могут способствовать разрешению проблем, поскольку низкий уровень владения языком страны происхождения приводит к снижению и общекультурного уровня.

В 2017 году началась реализация республиканского инновационного проекта «Внедрение модели воспитательной работы по социокультурной интеграции учащихся-мигрантов и их законных представителей в процессе адаптации к новым социальным условиям», научным консультантом которого является автор данной статьи. В проекте принимают участие ГУО «Центр дополнитель-

ного образования детей и молодежи «Эврика» г. Минска», ГУО «Средняя школа № 136 г. Минска» и ГУО «Средняя школа № 3 г. Бреста». Цель проекта – оптимизация процесса социокультурной интеграции учащихся-мигрантов и их родителей в новые для них социальные условия с помощью ресурсов учреждений образования в ходе организации и проведения воспитательной работы.

Ребенок-мигрант, живущий под влиянием своей культуры и ежедневно находящийся в социокультурном пространстве принявшей его страны, оказывается в сложной ситуации определения этнической идентичности.

Этническая идентичность является одним из важнейших механизмов ассимиляции. С этой точки зрения интеграция ребенка является максимально эффективной, если новая культура поддерживает тесную связь с его родной культурой. Это приводит к взаимному обогащению культур и формированию особых культурных ценностей, расширяет кругозор, формирует позитивное толерантное мировоззрение каждого члена социума.

В процессе этнической идентификации важную роль играет учреждение образования, где ребенок и его семья могут получить педагогическую поддержку.

Поликультурная образовательная среда такого учреждения образования работает на развитие личности ребенка, способствует сохранению его культурной самобытности и формированию уважительного отношения к культурному многообразию.

В ГУО «Средняя школа № 136 г. Минска» наравне с русским языком учащиеся-беженцы осваивают и родной язык. Для них организовано изучение двух афганских языков – пушту и дари, носители которых пишут и читают справа налево. Также для таких детей проводят уроки по истории и обществоведению Афганистана. Занятия ведет женщина-волонтер из числа беженцев.

Помимо повышения общекультурного уровня, формирования ощущения национальной принадлежности, такие уроки помогают детям быть готовыми к возвращению на Родину.

*Образовательная программа* поликультурного учреждения образования характеризуется:

– системностью, благодаря которой ребенок сохраняет свою культурную самобытность и при этом ассимилируется гетерогенной среде;

– высокой степенью вариативности, позволяющей педагогу определить индивидуальный образовательный маршрут ребенка, соответствующий его возможностям [3, 4];

– валидностью, т. е. ребенок получает именно тот объем знаний, который соответствует его уровню владения языком как родным, так и основным.

Здесь стоит отметить, что каждый ребенок, который поступает в ГУО «Средняя школа № 136 г. Минска», проходит обязательное собеседование, после чего консилиум учителей решает, в какой класс его определить. Если ребенок вообще не владеет русским языком, то его направляют в 1 класс, поэтому иногда даже десятилетние дети могут быть первоклассниками.

*Цель* учреждения образования – создать такую образовательную среду, в которой дети-мигранты сохранят свой родной язык, интеллектуальные и эмоциональные связи со своей культурной традицией, принимают во внимание «порог ментальности», область пересечения разных культур.

*Задачи* такого учреждения образования:

– определить содержание дополнительных занятий по родному и основному языкам, их формы и методы преподавания с учетом индивидуальных особенностей представителей инокультурных групп;

– создать условия для усвоения обучающимися общечеловеческих ценностей, уважения своих и других культурных традиций;

– создать условия для повышения функциональной грамотности.

*Администрация* такого учреждения образования должна решать следующий ряд задач:

– обеспечить учащимся изучение некоторых предметов на родном языке;

– обеспечить сотрудничество с государственными и частными учреждениями образования как в своей стране, так и за ее пределами для обмена опытом между преподавателями и обучающимися;

- 
- создать необходимые условия для успешного выполнения учителями своих обязанностей;
  - обеспечить доступ обучающихся и педагогов к информационным ресурсам (учебникам, журналам, учебно-методическим пособиям, наглядным пособиям) по соответствующим темам;
  - организовать семинары, мастер-классы, конференции, обеспечить повышение квалификации педагогических работников.

*Задачи педагогов, работающих с детьми-мигрантами и их семьями:*

- формировать толерантность и позитивное отношение к межкультурному общению;
- развивать у детей коммуникативные навыки через участие в социокультурной деятельности;
- разрушать стереотипы в восприятии мигрантов у учащихся, родителей, педагогов;
- организовать специфическую реабилитационную досуговую среду для детей-мигрантов;
- оптимизировать сеть контактов учащихся-мигрантов;
- поощрять позитивную мотивацию детей и их родителей инокультурных групп к изучению как родного языка, так и языка принимающей страны;
- заниматься самообразованием, изучать передовой отечественный и мировой опыт организации работы учреждений образования с полиэтничным составом.

Организация деятельности такого учреждения образования базируется на следующих *педагогических принципах* [1]:

- культурного соответствия (личность ребенка-мигранта формируется посредством усвоения им общечеловеческих норм и ценностей, ценностей культуры данного общества с учетом особенностей его культуры);
- природосообразности (взаимодействие учителя и учащихся-мигрантов базируется на представлении о единстве психофизических и социальных свойств человека и их проявлениях);
- системности (такой подход к образовательной деятельности, где все элементы не только соединены между собой, но и взаимосвязаны);

---

– диалогичности (организация сотрудничества всех участников образовательного процесса: педагогических работников, законных представителей, обучающихся);

– центрации социального воспитания на развитии человека (предполагает целенаправленное развитие личностных, индивидуальных, субъективных свойств ребенка-мигранта, признание его безусловной ценности);

– социальной ответственности (стимулирование у обучающихся стремления к активной общественной деятельности с учетом социального многообразия).

Педагог, работающий с детьми-мигрантами, сам является представителем культуры как феномена, носителем определенного языка и целого ряда личных характеристик и особенностей, которые, конечно же, проявляются в процессе его взаимодействия с детьми.

Можно попытаться определить *перечень характеристик, присущих педагогу, работающему в поликультурном учреждении образования:*

– владение навыками межкультурной коммуникации и реализация этих навыков в образовательном процессе;

– знание методов работы с детьми-мигрантами, умение выбирать необходимый для работы метод согласно характеру возникшей педагогической проблемы;

– достаточный уровень эмпатии;

– креативность (творческая самоактуализация);

– знание культурных, этнических, религиозных особенностей мигрантов и умение учитывать их в общении;

– понимание социальных и психологических проблем мигрантов;

– знание этнической психологии;

– умение формировать доброжелательное и непредвзятое отношение к учащимся-мигрантам в учреждении образования.

Также можно описать прогностическую *модель успешного учащегося-мигранта*: двуязычен, одинаково хорошо владеет родным языком и языком принявшей его страны; он не только представитель определенной культуры, но и яркий пример толерантной личности.

Достижение поставленной цели возможно путем реализации различных программ при определенных условиях:



---

– все виды деятельности с детьми выполняются в соответствии с их возрастом;

– мотивация к изучению родного и основного языков основана на заинтересованности в общении с носителями языка;

– разнообразие методик и форм обучения помогает поддерживать мотивацию в течение длительного времени.

*Функции* поликультурного учреждения образования:

коммуникативная (удовлетворение потребности в общении, умение слушать и слышать «другого человека», вовлечение в различные формы речевой коммуникации). Доступ ребенка к литературе, произведениям искусства и различным средствам массовой информации обогащает его словесные навыки и способствует развитию мышления и понимания;

социализирующая (формирование элементарных практических знаний, нравственного поведения в окружении детей одного возраста). Проведение торжеств, конкурсов, выставок, фестивалей, в том числе международных, привлечение детей-мигрантов в качестве представителей языка и культуры. Обеспечение посещения детьми летних лагерей как с основным, так и с родным языком общения;

развития когнитивной мобильности (создание потребности в образовании, развитие познавательной активности).

Согласно Кодексу об образовании Республики Беларусь целями образования являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося [2].

Качественные характеристики ребенка, которые педагогу необходимо развивать:

*по отношению к обществу и окружающим людям:*

– толерантность в восприятии других людей;

– нравственная ориентация личности (соблюдение правил и норм общественного поведения, способность к компромиссу);

*по отношению к себе:*

– позитивная самооценка (уверенность в себе, адекватная самооценка, самоуважение, позитивное самочувствие, сохранение

---

собственной культурной самобытности и признание собственного места в многокультурном обществе);

- стремление выражать себя в культурном творчестве;
- владение приемлемыми методами самореализации;

*по отношению к знаниям:*

- положительная мотивация обучения;
- стремление к творческой деятельности;
- стремление внести свой вклад в работу учреждения образования;

*по отношению к культуре и языкам:*

- позитивная мотивация к сохранению культуры, родного языка и изучения других языков;
- способность правильно использовать язык в разных ситуациях.

Структурные компоненты образовательной программы поликультурной школы:

1) дополнительное изучение родного языка и основного языка общения;

2) индивидуальная работа с детьми-мигрантами (составление индивидуальных программ развития ребенка с учетом уровня его подготовки к конкретному этапу образовательного процесса);

3) работа с родителями учащихся:

- проведение различных школьных мероприятий на родном языке, а также на языке страны проживания с участием родителей;
- проведение совместных занятий, где родители и дети учатся друг у друга;
- проведение тематических лекций, посвященных получению знаний о наиболее актуальных (для родителей) проблемах интеграции, смешанного языка и двуязычной среды;
- консультирование родителей по различным вопросам.

Родные языки меньшинств должны быть признаны богатством страны пребывания мигрантов. Целью деятельности поликультурного учреждения образования является воспитание толерантной личности, владеющей как минимум двумя языками, готовой к сотрудничеству и способной укреплять связи между обществом принимающей страны и мигрантами.

Основной характерной особенностью такой школы является то, что дети не только изучают родной язык, но и другие предметы на своем родном языке (литературу, историю, обществоведение и др.), что позволяет расширить границы использования языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борытко, Н. М. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2007. – 496 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : Кодекс Респ. Беларусь, 13 января 2011 г. №243-З: принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 декабря 2010 г.: в ред. от 26 мая 2012 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014.
3. Лопатик, Т. А. Разработка индивидуальных планов оказания педагогической поддержки (рабочая тетрадь тренера) : учеб.-метод. пособие / Т. А. Лопатик. – Минск : АПО, 2017. – 72 с.
4. Лопатик, Т. А. Разработка индивидуальных планов оказания педагогической поддержки (рабочая тетрадь участника тренинга) : учеб.-метод. пособие / Т. А. Лопатик. – Минск : АПО, 2017. – 44 с.
5. Миграционные проблемы в Европе и пути их решения = Migration in Europe: problems and remedies / под ред. Н. Б. Кондратьевой (отв. ред.), О. Ю. Потемкиной (Доклады Института Европы = Reports of the Institute of Europe // Федеральное гос. бюджет. учреждение науки Ин-т Европы Российской акад. наук. – № 315. – М. : Ин-т Европы РАН, 2015. – 144 с.
6. Педагогика многообразия : учебное пособие / О. Грауманн [и др.] ; под общ. ред. Г. Нестеренко ; науч. ред. С. Цымбал. – Херсон : ОЛДИ-ПЛЮС, 2016. – 420 с.

Материал поступил в редколлегию 01.09.17.

N. A. ULYANCHENKO,  
Senior Lecturer of the Department of the Content  
and Methods of Education  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

PECULIARITIES OF WORK ORGANIZATION IN FOREIGN  
STUDENTS' GROUPS IN EDUCATION INSTITUTION

Summary

The article deals with the specific character of the multicultural educational environment. The author analyses the benefits of bilingual training and defines the factors which influence successful pedagogical interaction with multicultural students' groups.

УДК 811.111'2/44:378.147.091.313

**Е. В. ХОМЕНКО,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель  
кафедры «Иностранные языки»

Белорусский национальный технический университет,  
г. Минск, Беларусь

## **ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОСОБЕННОСТИ ЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ**

В данной статье раскрыта сущность таких понятий, как предметно-языковое интегрированное обучение, его лингвистическая составляющая, прагматическая установка автора научного доклада, адресат. Рассмотрены особенности языковой реализации прагматических установок автора: текстоформирующей и авторитетного мнения.

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, научный доклад, прагматическая установка автора, адресат научного текста.

В настоящее время перед высшей школой поставлена задача подготовить инновационно ориентированного специалиста. В связи с этим обучение иностранному языку становится одним из главных компонентов системы высшего профессионального образования. В отличие от других типов учебных заведений профессиональная ориентация иноязычного образования в неязыковых вузах определяется спецификой содержания обучения иностранному языку, которая состоит в объединении лингвистических и внелингвистических аспектов, т. е. в интегрировании иноязычной составляющей в структуру профессиональной подготовки обучающихся.

К основным компонентам предметно-языкового интегрированного обучения относятся: 1) предметное содержание (предполагает приобретение знаний в конкретной профессиональной области, способность совершать информационно-целевой поиск), 2) общение (означает развитие умения понимать научно-учебную лекцию, научный доклад на слух, умения обсуждать анализируемые в обозначенных жанрах проблемы), 3) мыслительные способности (предполагают осуществление когнитивных операций, обеспечивающих переработку смысловой иноязычной информации в про-

фессиональных целях, т. е. распределение информации по степени важности, установление причинно-следственных связей между анализируемыми предметами/явлениями, сравнение полученной информации с уже известными фактами и др.), 4) культурологические знания (означают понимание межкультурных сходств и различий профессионального плана) [1].

Интеграция профессионально-предметной и лингвистической составляющих в содержании обучения иностранному языку, т. е. соотносённость языковых систем родного и иностранного языков в сознании обучающегося с определёнными профессиональными сферами ведет к формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции магистрантов и аспирантов. Сформированность вышеуказанной компетенции предполагает знание способов репрезентации информации в жанровых разновидностях научного текста и соответствующих коммуникативных ситуациях.

Остановимся более подробно на лингвистическом компоненте содержания обучения англоязычной устной речи, в частности, на языковых средствах актуализации прагматических установок (коммуникативных интенций) автора научного доклада. Выбор в качестве объекта исследования англоязычных научных текстов такой жанровой разновидности, как научный доклад определяется значимостью указанного жанра для магистрантов и аспирантов, которая заключается в возможности обмениваться научными идеями в определенной области знания с другими исследователями. При этом обучающийся может выступать в роли адресанта (выступление с докладом) или адресата (восприятие и понимание чужого доклада).

В целях выявления комплекса языковых средств, характерного для рассматриваемого жанра, мы провели прагматический анализ текстов научных докладов и определили средства, необходимые для адекватного восприятия и передачи информации адресату; средства, актуализирующие имплицитные смысловые компоненты текстов; способы реализации прагматических установок автора и воздействия на адресата.

Теоретической базой предпринятого нами исследования компонентов прагматического потенциала англоязычного текста научного доклада послужили ведущие положения лингвистиче-

ской прагматики, предполагающие описание языковых явлений с учетом их зависимости от экстралингвистических факторов. В базовых прагматических оппозициях, реализуемых в научном тексте (*адресант – текст, адресат – текст, адресант – другие ученые, адресант – адресат*), основным прагматическим компонентом является субъект результата речемыслительной деятельности – текста, который актуализирует прагматические установки, представляющие собой следствие его коммуникативно-познавательной деятельности. Как один из параметров коммуникативной ситуации, **прагматическая установка** относится к области авторского целеполагания и показывает специфику реализуемого в тексте воздействия, которая заключается в конкретной организации языковых средств с непосредственным воздействующим потенциалом, используемых для репрезентации информации и прежде всего нового знания.

Осознание коммуникативной интенции автора, понимание смысла представленной в тексте информации определяется дискурсивной деятельностью адресата. В рамках лингвистики текста фактор адресата соотносят с набором его пресуппозиций. Под пресуппозицией мы понимаем все предварительные знания адресата, которые включают знание предметной области, освещаемой в тексте, узкой специальной области, энциклопедические знания о мире, знание языка сообщения, т. е. являются уже известными адресату компонентами содержания высказывания [2, с. 10–12] и используются в тексте в качестве основы для осмысления новых фактов. Особо следует выделить дискурсивную пресуппозицию адресата, предполагающую знание ситуативного контекста, так как анализ текста необходимо осуществлять «в совокупности с социальными, культурно-историческими, идеологическими, психологическими и другими факторами, с системой коммуникативно-прагматических и когнитивных целеустановок автора, взаимодействующего с адресатом, обуславливающим особую упорядоченность языковых единиц» [3, с. 158]. Прагматический потенциал пресуппозиций состоит в раскрытии смысловой стороны текста. Например: *Recent discussion has focused on renewable energy, which could be considered free <...>* **Последнее обсуждение** было сосредоточено на возобновляемых источниках энергии, которые могли

бы рассматриваться как бесплатные <...> [4]. Из контекста данного высказывания очевидно, что пресуппозиция *there was a discussion about renewable energy*, отражающая точку зрения автора статьи и понимаемая им как отправное истинное утверждение, способствует реализации интенции адресанта – сообщить достоверную информацию, не приводя при этом никаких доказательств, и таким образом материализовать свою прагматическую установку – убедить адресата в достоверности приводимого факта. Фрагмент высказывания *recent discussion*, выступающий индикатором пресуппозиции, и высказывание в целом воспринимаются адресатом как достоверные. Таким образом, особенности адресата, включающие его разные параметры (уровень образования, сферу профессиональной деятельности и т. д.) могут модифицировать форму выражения одного и того же содержания в тексте.

Выделяют следующие прагматические установки автора, материализуемые в тексте научного доклада: делимитативную, акцентирующую внимание на конкретном аспекте проблемы; компенсирующую, которая актуализирует общие фоновые знания автора и адресата; текстоформирующую, направленную на ориентацию адресата в тексте с целью более эффективного восприятия концепции автора; оценочную, активизирующую оценочное отношение автора к репрезентируемой информации и прагмаустановку *авторитетное мнение*, нацеленную на использование мнений других ученых для утверждения собственной компетентности автора в исследуемой области знания [5]. В данной статье мы проанализировали эксплицитные и имплицитные средства материализации таких прагмаустановок, как *текстоформирующая* и *авторитетное мнение*, имеющих первостепенное значение для автора научного доклада, т. к. текст доклада представляет собой тесно взаимосвязанное единство информации, убеждения и аргументации.

**Прагмаустановка «авторитетное мнение»**, нацеленная на использование мнений других ученых для утверждения собственной компетентности автора в исследуемой области знания, реализуется не только посредством количества и сочетания аргументов разных типов в структуре аргументативного фрагмента, но прежде всего посредством комплексов лингвистических средств выражения аргумента *ссылка на мнение*. Данный аргумент может быть



---

представлен следующими подтипами: *ссылка на мнение специалиста, ссылка на общепризнанное знание/мнение, ссылка на собственное мнение автора*. Проанализируем более детально средства выражения аргумента *ссылка на мнение специалиста*. В процессе создания текста автор апеллирует к авторитетным специалистам или к своим оппонентам в соответствующей области научного знания для того, чтобы получить дополнительные аргументы для убеждения адресата в верности своей точки зрения.

Концептуальная информация, представленная в ссылках, имеет коммуникативно-прагматический характер: разъясняет признаки исследуемых объектов/явлений, устанавливает причинно-следственные отношения между ними. В ссылках подобного рода демонстрируется также оценка репрезентируемых объектов и явлений с точки зрения их достоверности/недостоверности, эффективности/неэффективности и т. п. Адресант, вступая в диалог с автором исходного текста, вовлекает в этот процесс и своего партнера по коммуникации – адресата, создавая таким образом достоверность репрезентируемой информации и привлекая внимание к определенным содержательным фрагментам текста.

Остановимся более подробно на *имплицитном цитировании*, представленном немаркированными интертекстуальными фрагментами. Необязательность сигналов цитирования, обусловленная интенцией автора, зависит прежде всего от интертекстуальной компетенции адресата. Автор, сознательно используя этот вид цитирования, способствует актуализации соответствующих фоновых знаний и интерпретационных возможностей адресата. В процессе анализа были выявлены модели, связанные со способами номинации субъекта (авторизованные/неавторизованные высказывания), которые используются для реализации дополнительных имплицитных смыслов. Дифференциация средств номинации субъекта обусловлена тем контекстуальным эффектом, который намерен получить автор, продуцируя текст доклада. Так, установлено, что контекстуальные эффекты *подтверждение* и *идентичность* сопоставляемых предметов/явлений достигаются с помощью модели ОА – ОА (неавторизованное (объективное) высказывание). Контекстуальный эффект *сопоставление* основывается на моделях ОА – ОА и ОА – СА (авторизованное (субъективное) высказыва-

ние). Например: *Some analysts estimate that the price of oil can rise to over US \$ 100 per barrel in only a few years and that is why they speak out in favour of increasing the share of atomic energy quickly and significantly* ‘По оценкам некоторых аналитиков, цена нефти может вырасти до 100 долларов США за баррель всего за несколько лет, поэтому они высказываются в пользу быстрого и значительного увеличения доли атомной энергии’. *But some political commentators still believe that there is a fundamental contradiction between atomic energy and environment...* ‘Но некоторые политические комментаторы по-прежнему считают, что существует фундаментальное противоречие между атомной энергией и окружающей средой...’. Во втором высказывании содержится критическая оценка содержания предыдущего высказывания. В случае если собственная концепция на конкретном этапе представляется автору неокончательно оформленной, то *противопоставление* различных точек зрения может получить дальнейшее продолжение, которое выражается в обращении к дополнительной информации, соответствующей точке зрения автора. *It's hard not to agree with the politicians who point out the vulnerability of atomic energy. What we need is a stronger focus on the renewable energy sources* ‘Трудно не согласиться с политиками, отмечающими уязвимость атомной энергии. Нам нужно больше сосредоточиться на возобновляемых источниках энергии’ [6]. Контекстуальный эффект *обобщение*, связанный с мысленным фиксированием общих существенных свойств, характерных для анализируемых предметов/явлений, также можно описать на основе вышеприведенных моделей. Выявлено, что одним из наиболее распространенных средств выдвижения автором своих научных концепций, акцентирования актуальности и новизны представляемой информации является смена способов номинации субъекта через противопоставление по модели ОА – СА.

К наиболее употребительным способам номинации субъекта в неавторизованных высказываниях относятся следующие: слова в метонимическом значении, эксплицирующие обобщенно представителей научных школ, результаты научной деятельности других ученых: *data* ‘данные’, *results* ‘результаты’, *study* ‘исследование’; существительные, обобщенно эксплицирующие представителей

научных школ, организаций в сочетании с предложениями в конструкциях: *according to engineers* ‘по словам инженеров’, *from the point of view of these researchers* ‘с точки зрения этих исследователей’; местоимения, употребляемые совместно с существительными в обобщенно-собирательном значении: *most/many scientists – others* ‘большинство / многие ученые – другие’, *some researchers – others* ‘некоторые исследователи – другие’. Например: *Some analysts believe that the stated challenges have been further compounded. <...> Others think that these challenges result from an absence of rational discourse on the issue* ‘**Некоторые аналитики** полагают, что указанные проблемы еще более усугубляются. <...> **Другие** считают, что эти проблемы происходят из-за отсутствия рациональных рассуждений по данному вопросу’ [7]. В данном случае мнение представляется автором доклада от имени неопределенного неидентифицируемого субъекта в виде контраста, что снимает с автора ответственность за репрезентируемую информацию. Таким образом, при подготовке доклада могут использоваться имплицитные языковые средства для введения различных точек зрения на обсуждаемую проблему, что способствует выполнению следующих прагматических функций: демонстрация противоположных точек зрения с целью обоснования или усиления собственной научной концепции, снятие личной ответственности за содержание представляемой информации, создание эффекта идентичности мнений автора и других ученых по конкретной проблеме. Указанные средства позволяют не только обосновывать и интерпретировать определенную часть содержания доклада, но и предоставлять адресату дополнительную информацию.

В результате исследования способов актуализации вышеобозначенной прагмаустановки авторов научных докладов были также выделены группы глаголов, способные вводить чужую речь, которые оказывают определенное влияние на восприятие адресатом содержания цитируемой речи: глаголы с общим семантическим значением речевой деятельности (*to tell, to say, to ask*) и глаголы, усиливающие воздействие на адресата (*to stress, to agree, to emphasize, to confirm, to sum up, to decide*). Например: *Somebody confirmed that nuclear energy can supply a significant share of the energy products...* ‘Кто-то **подтвердил**, что ядерная энергия может

обеспечить значительную долю энергетических продуктов...’ [8]. Признаками усиления глаголом *confirm* содержания цитируемой речи выступают семы, характерные для лексического значения данного глагола. Эти семы служат показателями повышенной обоснованности информации, ее убедительности: *to make firm or more firm* ‘укреплять, или ещё более укреплять’; *add strength to* ‘добавить силу к’. Глагол *confirm*, таким образом, способствует реализации прагматической установки, направленной на формирование у адресата доверия к содержанию цитируемой речи. Следовательно, обучающиеся, используя глаголы, вводящие чужую речь, которые не только называют действие, но и одновременно его квалифицируют, при продуцировании текста доклада могут дать свою позитивную либо негативную оценку рассматриваемой концепции.

**Текстооформляющая прагмаустановка**, направленная на ориентацию адресата в тексте доклада, реализуется с помощью языковых средств, используемых для выражения позиции автора (*I am fully convinced that...* ‘Я полностью убежден, что...’; *I firmly believe that...* ‘Я твердо верю, что...’), акцентирующих внимание адресата на существенных с точки зрения автора положениях (*...has a vital role to play in...* ‘...играет жизненно важную роль в...’; *... is crucial for this process...* ‘...имеет решающее значение для этого процесса...’; *it remains of paramount importance...* ‘это имеет первостепенное значение...’; *... have a key role to play...* ‘...играют ключевую роль...’; *the main point I would like to make is...* ‘главное, что я хотел бы сделать, это...’; *an opportunity to stress the high significance of...* ‘возможность подчеркнуть большое значение...’), выражающих причинно-следственные отношения (*let me give you the second reason why...* ‘позвольте мне представить вам вторую причину...’; *for this reason...* ‘по этой причине...’), маркирующих структурно-семантические фрагменты доклада по степени значимости (*...will be of benefit both to... and to...* ‘...будут полезны как для ..., так и для...’; *while the advantages of... are obvious, there are of course some challenges* ‘в то время как преимущества ... очевидны, есть, конечно, некоторые проблемы’), обеспечивающих последовательность развертывания информации в структуре доклада (*let me start by...* ‘позвольте мне начать с...’; *first...*

*second... and thirdly...* ‘во-первых ... во-вторых ... и в-третьих...’; *to conclude...* ‘в заключение...’; *finally...* ‘наконец...’), используемых для установления контакта с адресатом (*why am I bringing this up? because it...* ‘почему я поднимаю этот вопрос? потому что...’; *let me say just a few words about...* ‘позвольте мне сказать несколько слов о...’). Употребление описанных специфических средств активизации внимания при структурировании текста научного доклада позволяет автору руководить процессом восприятия и понимания адресатом предлагаемой информации.

Реализуя *текстооформляющую прагмаустановку*, а именно акцентируя внимание адресата на существенных с его точки зрения положениях, автор может использовать эксплицитные и имплицитные формы различных интенсификаторов: интенсификаторов, в которых присутствует лишь сама *интенсивность*: *absolutely* ‘абсолютно’, *deeply* ‘глубоко’, *extremely* ‘крайне’, и интенсификаторов, в семантике которых интенсивность комбинируется с другими значениями: *terribly* ‘ужасно’, *infinitely* ‘бесконечно’, *wonderfully* ‘удивительно’ и др. Наряду с указанными выше эксплицитными способами интенсификации выявлен *имплицитный тун* – контекстуальный способ выражения усиления значения. В данном случае наблюдается не употребление единиц с интенсифицирующей семантикой, а нарастание степени за счет лексических средств, предназначенных для передачи иной информации: *Those who use the advanced nuclear power programs can benefit sooner from the accelerated construction time, higher capacity factors, more profitable performance and higher safety levels* ‘Те, кто использует передовые ядерные энергетические программы, могут извлечь выгоду из *ускоренного времени строительства, более высоких коэффициентов мощности, более прибыльной работы и более высоких уровней безопасности*’ [9]. В приведенном примере следующие друг за другом словосочетания выражают положительную оценку и способствуют усилению позитивного отношения автора к обсуждаемой проблеме.

Таким образом, анализ языковых особенностей жанра научного доклада позволяет по-новому рассмотреть содержание предметно-языкового интегрированного обучения магистрантов и аспирантов технического университета. Представляется, что его лингвистиче-

ская составляющая должна включать определенные комплексы языковых средств, актуализирующие прагмаустановки авторов научных текстов, дифференцированных жанровой принадлежностью. Адекватное употребление таких комплексов в соответствующих коммуникативных ситуациях способствует совершенствованию навыков и развитию умений понимания и продуцирования англоязычной профессиональной речи и является показателем сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. The 4 C's model – Do Coyle [Электронный ресурс] // CLILingmesoftly. – Режим доступа: <http://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models-3/the-4-csmodel-docoyle>. – Дата доступа : 08.01.2015.
2. Бабенко, Л. Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа : учеб. для вузов / Л. Г. Бабенко. – М. : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2004. – 464 с.
3. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В. Е. Чернявская. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 267 с.
4. Trittin, J. Make it real in China and worldwide – renewables as a driving force for development [Electronic resource] / J. Trittin // Sonnenseite – Franz Alt. – Mode of access: <http://www.sonnenseite.com/Renewable+Energies,Make+it+real+in+China+and+worldwide++Renewables+as+a+driving+force+for+development>, 60,a3998.html. – Date of access: 13.06.12.
5. Попова, Т. Г. Жанровая структура испанской научно-технической статьи / Т. Г. Попова. – М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2011. – 173 с.
6. Knowledge and Environment [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.bmu.de/english/speeches/doc/36779.php>. – Date of access: 10.11.17.
7. Address of welcome by the Director General, Bangladesh Institute of International and Strategic Studies (BIISS) [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.biiss.org/energy\\_dg.pdf](http://www.biiss.org/energy_dg.pdf). – Date of access: 10.11.17.
8. Adris Piebalgs. Establishment of the International Renewable Energy Agency / A. Piebalgs [Electronic resource] // Conference on the establishment of IRENA. – Mode of access: [http://www.australian\\_academy\\_of\\_science-renewable\\_energy.htm](http://www.australian_academy_of_science-renewable_energy.htm). – Date of access: 12.04.12.

- 
9. Statements of the Director General [Electronic resource] // International Conference on Nuclear Power. – Mode of access: <http://www.iaea.org/NewsCenter/Statements/index.html>. – Date of access: 01.10.2015.

Материал поступил в редколлегию 12.10.17.

E. V. KHOMENKO,  
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages,  
Ph.D. in Philological Sciences  
State Education Institution «Belarusian State Technical University»,  
Minsk, Belarus

**SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING:  
PECULIARITIES OF ITS LINGUISTIC COMPONENT**

**Summary**

The article reveals the essence of such concepts as subject-language integrated learning, its linguistic component, the pragmatic attitude of the author of the scientific report, and the addressee. Apart from that, the peculiarities of the language realization of the author's pragmatic attitudes are considered: text-forming and authoritative opinion.

УДК 159.922.8

**С. И. ХОНСКИЙ,**

старший преподаватель кафедры психологии

Белорусский государственный университет, г. Минск, Беларусь

## **СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЮМОРА КАК ИНДИКАТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ИНДИВИДОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА**

В статье анализируются стилевые характеристики юмора индивидов юношеского возраста и потенциал, который может иметь их оценка для экспресс-диагностики эмоционального интеллекта или отдельных его компонентов, осуществляемой в рамках межличностного взаимодействия.

*Ключевые слова:* стили юмора, эмоциональный интеллект, психологические функции юмора.

Рассмотрение юмора как аспекта социальной компетентности позволяет выдвинуть предположение, что юмор может быть также связан с эмоциональным интеллектом индивида, под которым в современной психологии понимается сложный психологический конструкт, включающий способности чувствовать и выражать эмоции, связывать эмоции и мысли, понимать и причину эмоций и регулировать эмоции в себе и других. Например, использование юмора в качестве способа преодоления стресса и поддержания оптимистического настроения перед лицом неприятностей может отражать такую функцию юмора, как регулирование эмоций [5; 8]. Один из аспектов, по которому юмор может быть полезен для психического здоровья, – развитие способности регулировать эмоции, управлять ими [4; 5; 6; 10].

Кроме того, юмор способствует улучшению настроения. М. Booth-Butterfield, S. Booth-Butterfield и М. Wanzer определили, что юмор эффективен для генерирования положительных эмоций и оказания помощи при совладании со стрессом [2]. Также было установлено, что юмор помогает справиться с гневом и тревогой и может облегчать протекание неклинических форм депрессии. J. Lyttle пришла к выводу, что юмор может помочь уменьшить недовольство и негативные эмоциональные переживания, связанные с выполнением профессиональных функций или решением



учебных задач. Эти и другие данные указывают на актуальность использования юмора как средства смягчения или предотвращения отрицательных эмоций [5].

Исследование N. A. Kuiper и коллег продемонстрировало, что самоподдерживающий юмор отрицательно коррелирует с уровнем тревожности, депрессии и негативных переживаний, тогда как самоуничижительный юмор положительно связан с приведёнными выше характеристиками [8]. Склонность к негативному настроению – сильный предиктор самоуничижительного стиля юмора [3].

Под стилем юмора в психологии понимается относительно постоянный для личности паттерн использования юмора в повседневной жизни. Р. Мартин описывает 4 стиля юмора: аффилиативный (направленный на установление и поддержание отношений с другими), самоподдерживающий (использующийся для совладания с трудными жизненными ситуациями), агрессивный (враждебный) и самоуничижительный (направленный против самого себя), первые два из которых относятся к категории адаптивных; последние два – к категории дезадаптивных [5].

W. P. Harpes установил, что у тех субъектов, которые характеризуются самоподдерживающим или аффилиативным стилем юмора, выше показатели по отдельным видам эмпатии [5]. R. Falanga объясняет это тем, что эмпатия как личностная характеристика индивида, заключающаяся в способности сопереживать другим, катализирует использование именно адаптивных стилей, которые наиболее эффективны в ситуациях, например, утешения другого, нежели агрессивный и самоуничижительный стили юмора, принадлежащие к пулу дезадаптивных [5]. В то же самое время аффилиативный стиль юмора сам по себе может оцениваться как проявление эмпатии, поскольку подразумевает использование индивидом «мягких тактик поведения» (иронии, безобидных шуток), которые в том числе могут позитивно влиять на настроение другого человека.

Р. Такер и коллеги в исследовании продемонстрировали, что связь между социальным беспокойством и депрессивными симптомами смягчается в результате обращения к аффилиативному и самоуничижительному стилю юмора, то есть юмористическое поведение, направленное на установление близких отношений с дру-

гими, а также на некоторое уменьшение собственной самооценности, способствуют снижению вероятности наступления депрессии [10]. Этот факт также может быть свидетельством того, что юмор выполняет функцию регуляции эмоций.

D. Dozois и коллеги изучали связь стилей юмора с ранними дезадаптивными схемами, которые уже с детского возраста действуют в качестве шаблона для обработки информации и оказывают влияние на стиль взаимодействия и на эмоциональное реагирование субъекта на жизненные ситуации. В результате было установлено, что наиболее благоприятным является самоподдерживающий стиль юмора, который отрицательно связан с такими схемами, как «разобщение», «ослабленная автономия», «ослабленные границы», «преувеличенные стандарты». Аффилиативный стиль также отрицательно связан с первыми двумя схемами. Субъекты с агрессивным стилем юмора чаще всего имеют дезадаптивную схему, связанную с ослабленными границами, которая подразумевает в том числе и слабую способность к совладанию с собственными деструктивными эмоциями. Наиболее неблагоприятным является самоуничижительный стиль, в отношении которого были выявлены позитивные корреляции со всеми четырьмя ранними дезадаптивными схемами [3].

A. H. Schaier и V. G. Cicirelli установили, что демонстрируемый как подростками, так и взрослыми индивидами враждебный юмор, направленный на пожилых людей (шутки по поводу их внешности, смех над недостатками, проблемами со здоровьем) в ситуациях, когда они сами не пытаются целенаправленно вызвать смех у окружающих, коррелирует с низким эмоциональным и социальным интеллектом смеющегося [8].

В нашем предыдущем исследовании у детей 4–5 лет была отмечена такая особенность, как смех над кем-нибудь с указанием имени высмеиваемого. Такого рода «именные обзывательства» и поддразнивания, являющиеся формами агрессивного юмора, В. В. Абраменкова называет «дразнилками» и относит к «детскому фольклору». Благодаря этим «дразнилкам», как считает автор, детское сообщество осуществляет воспитательную функцию. Поэтому в них есть и позитивное начало, так как они «тренируют эмоциональную устойчивость и самообладание, умение отстаивать

---

себя при нападках сверстников в адекватной форме словесной самозащиты» [1].

К 9 годам и у мальчиков, и у девочек повышается уровень самооценочной тревожности. По мнению В. Руха, выставляя кого-то смешным, человек тем самым снижает степень собственного страха быть кем-то осмеянным [8]. В связи с этим, чтобы защитить свою самооценку, дети могут высмеивать, например, своих сверстников. Таким образом, актуализация во взаимодействии агрессивного стиля юмора может быть связана с таким компонентом эмоционального интеллекта, как регуляция собственных эмоций.

Также наше предыдущее исследование показало, что в социально неприемлемых (поддразнивания, насмешки) ситуациях, где смех неуместен или неодобряем, мальчики 10–13 лет смеются чаще. На это также указывает в своих работах R. Ransohoff [7]. Более частые случаи агрессивного юмора со стороны мальчиков 10–12 лет могут объясняться тем, что в данном возрасте они менее эмпатичны, нежели девочки, а также позже них созревают морально; они не так часто испытывают чувство стыда [7].

Эмпатией, а также эмоциональной заразительностью на социально-психологическом уровне объясняется «соединяющая» сила юмора. Л. Фрэнсис считает, что юмор помогает добиться сплочённости за счёт позитивного настроения членов группы, обеспечиваемого установлением связей или сокращением внешних угроз [4].

Юмор может играть роль «маскировщика» истинных намерений, переживаний, мотивов действий личности. Иногда юмор помогает человеку эффективно общаться, маскируя смущение, растерянность, обиду и другие чувства [8]. Также использование юмора в данном случае может быть охарактеризовано как «подыгрывание» другому субъекту. В совокупности данное поведение может быть рассмотрено как проявление тактики заискивания [5]. Таким образом, можно предположить, что маскирующая функция юмора предполагает наличие у субъекта высокого уровня эмоционального интеллекта, а в частности способности фасилитировать мышление с помощью эмоций, управлять ими, а также распознавать эмоции собеседника, идентифицируя, насколько удачно осуществляется «камуфлирование» истинных чувств и намерений. Ближе к тридцати

---

годам люди всё чаще начинают прибегать к юмору для сокрытия истинных намерений, эмоций, чувств и мыслей. Маскирующая функция юмора наиболее характерна для женщин [5].

Юмор может служить защите человеческого «Я», поскольку позволяет сохранить самообладание и самоконтроль в экстремальных условиях. З. Фрейд относил юмор к высшим защитным механизмам и сравнивал с реакцией бегства: «У человека появляется возможность избежать неприятных эмоций, сохраняя реалистическую точку зрения на ситуацию» [5]. Защита «Я», по мнению А. Н. Лука, достигается за счет обесценивания смехом объекта, на который направлен юмор [1].

Д. Флагел отмечал, что освобождение энергии посредством юмора связано с разрушением социальных запретов [5]. Юмор помогает нам справиться с нашими страхами и установить контроль над неизвестным. Например, использование юмора может уменьшить степень нашего страха, который мы можем испытывать по отношению к неизвестному нам человеку. Во многом этот страх перед новым субъектом социального взаимодействия исчезает или минимизируется за счёт того, что наличие у него чувства юмора положительно влияет на его социальную привлекательность [6]. Таким образом, мы вновь можем говорить об эффекте регулирования эмоций посредством юмора.

Различные формы юмора могут быть использованы для достижения определённых целей: избегания или маскировки истинных переживаний, изменения настроения на положительное, уменьшения тревожности, манифестации эмоционального состояния. В связи с этим абсолютно правомерно изучать данный феномен в контексте межличностных отношений, что подтверждает и концепция стилей юмора, предложенная Р. Мартином. Кроме того, юмор, рассматриваемый как один из компонентов эмоциональной культуры личности, может в некоторых ситуациях выступать индикатором понимания субъектом эмоционального состояния другого человека, являться эмоциональным ответом на определенный стимул, а также отражать степень регуляции индивидом своих эмоций.

Ряд исследований демонстрирует, что общий интеллект детерминирует понимание юмора и способность генерировать шутки,

однако общий интеллект не влияет на демонстрируемый индивидом стиль юмора [9]. В связи с этим фактом, а также исходя из отмеченных нами в данном разделе связей между стилевыми характеристиками юмора и эмоциональным интеллектом, можно предположить, что стиль использования юмора может рассматриваться как один из аспектов (или следствий) эмоционального интеллекта. Как позволяет заметить анализ литературных источников, эмпирических исследований, посвящённых отношениям между стилями юмора и эмоциональным интеллектом, практически нет. В то же время установление взаимосвязей между стилями юмора и характеристиками эмоционального интеллекта, а также определение в отношении каждого стиля юмора детерминант и структурных особенностей эмоционального интеллекта индивида открывает новые перспективы в отношении формирования адаптивных стилей юмора и коррекции дезадаптивных стилей юмора у индивидов в период юности. Данные действия становятся возможными в связи с тем, что на рассматриваемом этапе онтогенеза эмоциональный интеллект продолжает оставаться сензитивным и формирование стилей юмора также продолжает протекать. В связи с этим в рамках данного исследования автор ставит целью на примере изучения стадии юности восполнить имеющийся пробел путём нахождения коррелятов, факторов и структур, описывающих эмоциональный интеллект юношей и девушек и опосредующих их стили юмора.

Приведенные данные дают возможность при первичной экспресс-оценке эмоционального интеллекта опираться на анализ стилевых характеристик юмора. Так, демонстрация индивидами юношеского возраста умения сохранять чувство юмора перед лицом трудностей (самоподдерживающий стиль) позволит родителям или педагогу-психологу выдвинуть предположение о высоком уровне способности регулировать свои эмоции, управлять ими, а также о развитой эмпатии и стрессоустойчивости индивида юношеского возраста. Частые доброжелательные и толерантные шутки, спонтанное вовлечение в добродушный обмен шутливыми замечаниями (аффилиативный стиль) могут свидетельствовать также о высокой эмпатии и способности контролировать свои негативные эмоции. Подшучивания над самим собой и склонность сме-

яться самому и приглашать к высмеиванию своих недостатков других (самоуничижительный стиль) могут, с одной стороны, быть признаком склонности к негативным настроениям юноши или девушки, низкой способности управлять своим эмоциональным состоянием, а с другой стороны, могут быть индикатором тактики заискивания в межличностных отношениях. Наконец, склонные употреблять сарказм, насмешки и подтрунивания юноши и девушки (агрессивный стиль) могут характеризоваться низким уровнем эмоционального интеллекта в целом, плохой регуляцией собственных эмоциональных состояний, склонностью часто переживать негативные эмоции и скудностью репертуара способов канализации переживаний данной модальности.

В то же время психологическая работа, направленная на развитие эмоционального интеллекта в целом и отдельных его сторон в частности, позволит снизить вероятность обращения индивидов юношеского возраста к деструктивным формам поведения, связанного с юмором.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова, В. В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.13 / В. В. Абраменкова ; Росс. акад. образ. психол. ин-т. – М., 2000. – 57 с.
2. Booth-Butterfield, M. Funny students cope better: patterns of humor enactment and coping effectiveness / M. Booth-Butterfield [et al.] // *Communication Quarterly*. – 2007. – Vol. 55. – P. 299–315.
3. Dozois, D. Bieling early maladaptive schemas and adaptive/maladaptive styles of humor / D. Dozois // *Cognitive Therapy and Research*. – 2009. – Vol. 33. – P. 585–596.
4. Francis, L. E. Laughter, the Best Mediation: Humor as Emotion Management in Interaction / L. E. Francis // *Symbolic Interaction*. – 1994. – Vol. 17. – № 2. – P. 147–163.
5. Martin, R. A. The psychology of humor: an integrative approach / R. A. Martin. – Burlington : Academic Press, 2007. – 446 p.
6. Provine, R. R. Laughter: a scientific investigation / R. R. Provine. – New York : Penguin Books, 2000. – 228 p.
7. Ransohoff, R. Some observations on humor and laughter in young adolescent girls / R. Ransohoff // *Journal of Youth and Adolescence*. – 1975. – № 4. – P. 155–170.

- 
8. Ruch, W. The Sense of Humor. Explorations of a Personality Characteristic /W. Ruch. – New York : Walter de Gruyter, 1998. – 498 p.
  9. Salovey, P. Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model / P. Salovey [et al.]. – 2nd ed. – New York : NPR Inc., 2007. – 329 p.
  10. Tucker, R. P. Humor styles impact the relationship between symptoms of social anxiety and depression / R. P. Tucker [et al.] // Personality and Individual Differences. – 2013. – Vol. 55. – P. 823–827.

Материал поступил в редколлегию 19.10.17.

S. I. KHONSKIY,  
Senior Lecturer of the Department of Psychology  
State Education Institution «Belarusian State University»,  
Minsk, Belarus

#### STYLISTIC CHARACTERISTICS OF HUMOR AS INDICATORS OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE AT THE YOUNG AGE

##### Summary

The article deals with the analysis of the stylistic characteristics of youth humor and the potential that their evaluation can have to express diagnostics of emotional intelligence or its individual components, carried out within the frameworks of interpersonal interaction.

УДК 376

**Т. А. ЧЕРНЕГО,**

соискатель кафедры психологии

Государственное учреждение образования

«Академия последилового образования», г. Минск, Беларусь

**ПРЕОДОЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛИРОВАННОСТИ  
ЧЛЕНАМИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ  
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА,  
СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЕКТОВ**

Данная статья раскрывает понятие социальной изолированности, освещает некоторые копинг-стратегии по преодолению таковой, описывает экспериментальный опыт взаимодействия двух групп учащихся, целью которого являлось уменьшение социальной изолированности семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Также в статье акцентируется вопрос успешного получения детьми с расстройствами аутистического спектра коммуникативного опыта с последующим формированием определенных психологических структур.

**Ключевые слова:** изоляция, социальная изолированность, преодоление, коммуникативность, дети с РАС.

Социальная изолированность в обществе является актуальной проблемой современности. В русло вопроса входят различные категории людей, которые отмечаются как социальными проблемами, так и личностными особенностями, соматическими характеристиками, условиями проживания и уровнем достатка, характером отношения в семьях, различными конфессиональными и кросскультурными отношениями и т. д. Наше исследование обращает внимание на семьи, которые воспитывают детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), на их способы преодоления изолированности в обществе, возможные варианты успешного выхода из состояния ограниченности общения и взаимодействия, получения хотя бы кратковременного состояния коммуникативной успешности. Исследования в области преодоления социальной изолированности актуальны и целесообразны в силу необходимости вычленения эффективных и неэффективных форм преодоления (далее копинга) с дальнейшим практическим осмыслением и применением в психолого-педагогической практике.



Характеристика социальной изоляции отражается в работах различных исследователей, таких как А. Фрейд, И. М. Кондаков, Г. М. Андреева, В. Г. Крисько, Г. Харлоу, Н. Е. Покровский, Г. В. Иванченко, Б. Г. Ананьев, Е. Н. Власова, А. И. Ушатииков, М. Г. Дебольский и многие другие. В исследованиях данных ученых выдвигается предположение о появлении нарушения социальных отношений личности, которое вызывает аффект неадекватности, являясь тем социально-психологическим источником неадекватного поведения, что выражается в напряжении человеческих отношений, в расхождении самооценки и оценки достоинств человека окружением. Этим самым уменьшается эффективность усилий окружения, направленных на нормализацию системы отношений индивида, возвращение его поведения до нормального состояния.

Изоляция в гештальт-терапии рассматривается как один из защитных механизмов. Он не входит в 4 основных защитных механизма, описанных Ф. Перлзом, и был введен позже, в процессе разработки гештальт-терапии. При изоляции граница между человеком и средой, в которой он живет и действует, становится непроницаемой, «ороговевшей». Так как в гештальт-терапии придается большое значение взаимодействию со средой, то прекращение обмена психологическим содержанием между средой и индивидом оценивается как невротичное, требующее коррекции. С одной стороны, организм перестает получать необходимые для нормального функционирования впечатления извне, становится нечувствительным к среде; с другой – теряет способность активно действовать, выражать свое внутреннее содержание. Изначально изоляция может возникать как следствие стабильной фрустрации – в итоге человек перестает искать в среде нечто, что ему необходимо, и вообще пресекает мысли и желания, связанные с этим. Личность проявляет отказ от активного представления себя, действия в среде, здесь работает распространенная формула «у меня все равно ничего не получится», т. е. действие не происходит вообще, оно изначально фрустрировано (А. А. Корнеев). Происходит характерное исключение отрицательных эмоций за счет устранения из сознания связи между ними и источником. По исследованиям А. Фрейда, изоляция описывается как защитный механизм, который

выражается в отстранении ассоциативных связей в момент осознания угрозы или опасности. Отделение аффекта от интеллекта. Неприятные, некомфортные эмоции блокируются, так что связь между каким-то событием или мыслительным содержанием и его эмоциональной окраской не осознается. Своей феноменологией этот вид защиты тождествен синдрому отчуждения.

Другое значение изоляции определяется ограничением или отсутствием у человека определенных сенсорных способностей (зрения, слуха и т. д.), что ведет к нарушению представления о характерном ощущении и формирует так называемый сенсорный голод и непосредственно искажает объективную реальность.

Что же касается *социальной изолированности*, то это явление представляет собой сложный психологический феномен, который выражается как в определенных социальных границах деятельности у определенной категории социума (например, запрет в какой-либо деятельности по клиническим показаниям), так и в выстраивании личностью границ собственного существования в обществе. Социальная изолированность выступает как симптом эмоциональной и психологической проблемы, проявляется как эпизодическая. Проблема изолированности приобретает актуальность как в общем на уровне взаимодействия с группой, так и появлением деформационных изменений личности отдельно, которая характеризуется недостаточностью перцептивных, коммуникативных и интерактивных действий, эмоциональным напряжением и реактивностью реагирования, остротой восприятия, снижением толерантности к окружающим, конфликтностью, профессионально-компетентной атрофией и др. Данная характеристика четко определяет систему нарушения, форму реагирования личности и выстраивания копинг-стратегии преодоления некомфортного, травмирующего (априори, в силу нетипичности прогноза развития ребенка) состояния в ситуации появления ребенка с нарушениями аутистического спектра.

М. Ю. Кондратьев выделяет следующие формы изоляции по принципу инициатора депривационного характера отношений человека или группы с широким социумом:

1) *вынужденную изоляцию*, когда группа в целом и каждый ее член в отдельности оказываются оторванными от социального окружения в силу сложившихся обстоятельств, независимо от их

---

собственного желания или воли общества (например, заблудившийся в лесу человек);

2) *принудительную изоляцию*, когда вне зависимости от желания людей, а нередко и вопреки их воле общество сознательно обособляет их, изолируя в рамках закрытых групп, примерами таких сообществ могут быть осужденные в условиях различных исправительно- и воспитательно-трудовых учреждений, закрытые группы – солдаты срочной службы, воспитанники домов ребенка;

3) *добровольную изоляцию*, когда люди по собственному желанию сами объединяются в рамках закрытых групп, не будучи напрямую стимулированы к подобному «социальному затворничеству» требованиями социума (например те, для кого именно отчуждение от общества, разрыв связей с ним воспринимаются как обязательное условие сохранения своей личности);

4) *добровольно-вынужденную или добровольно-принудительную изоляцию*, когда достижение какой-то значимой для людей цели связано с тягостной необходимостью резко ограничить свои контакты с привычным окружением. Это могут быть многообразные профессиональные закрытые группы (команды подводных лодок, экипажи длительных космических полетов и т. д.), а также профессионально-специализированные учебные учреждения интернатного типа элитарного характера (интернаты для особо одаренных детей и подростков, спортивные школы-интернаты, нахимовские и суворовские училища). Данная классификация может быть детализирована, уточнена, расширена различными социальными категориями, профессиональными особенностями, определенными увлечениями людей и т. д.

Актуальность и перспективность нашего исследования заключается в фундаментальном подходе и выражается в многоуровневом практико-ориентированном воздействии на категорию исследуемых, участвующих в проекте. Промежуточные итоги нашего исследования отражают психологические особенности преодоления социальной изолированности семей с ребенком, имеющим аутистические черты.

На протяжении всего периода взросления ребенка с РАС семейная организация жизненного пространства постоянно подвержена всевозможным обособлениям со стороны социального окру-

жения. Это проявляется и в отношениях между супругами, и в расширенной семейной группе (например, старшее поколение – родители, родственники), и в отношении сиблинга к ребенку с РАС, и в формальных социальных институтах (учреждениях образования, медицинских учреждениях), и в неформальных социальных взаимодействиях (улица, магазины, транспорт и т. д.). Происходит накопление нехарактерных внутрисемейных образований, которые приводят к появлению особого психологического феномена – социальной изолированности.



Схема. Формирование социальной изолированности в рамках семейного института

Как показано на схеме, субъекты коммуникации активно влияют на систему образования социальной изолированности у семей, воспитывающих детей с РАС. Главным мотивационным компонентом для преодоления изолированности является как благополучие ребенка (психологический комфорт в социуме – принятие ребенка), так и ощущение собственного состояния эмоционального равновесия. Феномен присутствия социальной изолированности и ее уровень сформированности может быть определен некоторыми диагностическими методиками, например экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности (Д. Рассел и

---

М. Фергюссон). В нашем исследовании мы характеризуем социальную изолированность постоянным наличием определенной нетипичной ситуации в семье, присутствием определенных попыток совладания членами семьи (как правило, взрослых) с данным явлением и выстраиванием максимально-эффективного, благоприятного и удобного для всех членов семьи плана перспективного развития ребенка.

Самостоятельное преодоление психологического дискомфорта имеет ограниченные возможности и волнообразное течение с периодами положительных изменений и регрессивных. Исходя из позиции поддержки семей с ребенком, имеющего РАС, создавался социально-психологический социальный ресурс.

Такая благоприятная возможность представилась усилиями участников волонтерского психолого-педагогического проекта, основной целью которого было привлечение детей, имеющих РАС, в коммуникативную деятельность и расширение границ взаимодействия, получение нового психологического и социального опыта. Данная программа направлена на выполнение первостепенной задачи – преодоление дискомфортного состояния у семей, воспитывающих ребенка с РАС, и формирование положительной установки на преодоление социальной изолированности. Организовалась помощь в содействии участия ребенка в социально-психологической деятельности. Выстраивание, прогнозирование, надежда на успешные перспективы не только в образовании для ребенка, но и для дальнейшей, относительно самостоятельной, профессиональной реализации. Психологический комфорт у семей с ребенком с РАС заключается в размывании границ в возможностях по реализации социальной успешности. Необходимо отметить, что Министерство образования РБ постоянно вносит дополнения в систему организации образовательного процесса для детей с особенностями психофизического развития, создает нормативно-правовую базу для гармонизации условий педагогического процесса, в том числе растет вопрос важности и необходимости инклюзивного подхода к обучению детей с различными особенностями. Но необходимо также учитывать нестабильность и формальность коммуникативного опыта среди детей и взрослых различных нозологических групп, недостаточно развитом толерант-

ном и гуманном сознании и культуры в обществе, в том числе среди педагогических работников, родителей. Поэтому предложенная нами форма воздействия позволяет поддерживать положительные результаты не только в условиях психологического проекта, но и в условиях неформального общения.

Главной задачей проекта стало нивелирование границ общения между двумя группами сверстников, создание комфортного диалога и безусловного принятия всех членов группы между условно успешными молодыми людьми среднего школьного возраста и ровесниками, имеющими аутистические нарушения. Главными «психотерапевтическими фигурами» являются дети, так как в основном они помогают преодолеть состояние одиночества у детей с РАС и почувствовать себя нужными и принятыми в социуме. Проект носит расширенный спектр деятельности, включающий как сотрудничество внутри проектной группы основных участников, так и привлечение родительского интереса к проекту с целью получения позитивной установки и осознания определенной успешности ребенка в коллективе здоровых сверстников, что является частью общей социальной успешности в родительской практике. Также реализовывалась задача преодоления социальной изолированности взрослыми членами семей, имеющими ребенка с аутистическими нарушениями. Важной, хоть и второстепенной, задачей является непосредственно формирование общественной толерантной культуры.

По результатам исследований в рамках коммуникативного проекта можно выделить основные критерии социальной изолированности семей, имеющих детей с РАС:

1) *эмоционально-когнитивный компонент:*

- состояние оторванности от реальной жизни социума,
- внутренние противоречия, связанные с несоответствием ожидаемого результата,
- затруднения в формировании новых социальных связей, закрытость семьи,
- отсутствие или недостаточность ощущения эмпатии со стороны социума;

2) *поведенческий компонент:*

- хаотичный поиск решения проблемы,

- состояние готовности к микроконфликту с социумом,
- выделение собственного окружения, сходных по наличию и возможному решению проблемы.

Успешностью коммуникативного проекта являются полученные индикаторы эффективного преодоления социальной изолированности у нашей категории исследуемых:

- ❖ появление уровня рефлексии как у взрослых членов семьи, так и у ребенка с РАС;
- ❖ появление соответствия ожидаемому результату, уверенность в возможностях ребенка;
- ❖ нахождение способов построения новых социальных контактов и поддержание их в неформальной ситуации;
- ❖ адекватное восприятие собственного ребенка и формирование такого же отношения к нему социума;
- ❖ выстраивание промежуточного, но адекватного плана развития для ребенка;
- ❖ трансляция полученного позитивного опыта в рамках снижения гиперопеки.

Таким образом, выстраивается одна из возможных детерминант успешной реабилитации семьи с ребенком с РАС. Данная технология может применяться в рамках работы как в учреждениях образования, так и в условиях социально-реабилитационных учреждений, являясь необходимой профилактикой или даже терапией семейной социальной инвалидизации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закомолдина, Т. О. Социальное исключение как фактор социального конфликта / Т. О. Закомолдина // Ученые записки РГСУ, 2011. – № 2. – С. 9–11.
2. Исаева, Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева. – СПб. : СПбГМУ, 2009. – 136 с.
3. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 360 с.
4. Черного, Т. А. Проблемно-ориентированная копинг-стратегия родителей в ситуации появления ребенка с аутистическим спектром поведения // Збірник наукових прац Академії післядипломної адукації.

- 
- Вып. 14 / 3-41 ; рэдкал.: А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.] ; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПА, 2016. – 562 с. – С. 478–491.
5. Чиксентмихайи, М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность / Михай Чиксентмихайи ; пер. с англ. – М. : Альпина нон-фикшн, 2011. – 194 с.

Материал поступил в редколлегию 01.09.17.

T. A. TCHERNEGO,  
Postgraduate Student of the of the Department of Psychology  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

OVERCOMING SOCIAL EXCLUSION BY FAMILIES RAISING  
CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS BY MEANS  
OF COMMUNICATION PROJECTS

Summary

The article reveals the concept of social exclusion, highlights some coping strategies for overcoming it as well as describes the pilot project of interaction between two groups of students, the goal of which was to reduce the social exclusion of families raising children with autism spectrum disorders. Besides, the article puts emphasis on getting successful communicative experience by children suffering with autism spectrum disorders, with further subsequent formation of certain psychological structures.



**И. С. ЧУНОСОВА,**

аспирант кафедры современных методик и технологий образования

Государственное учреждение образования

«Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь

**ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ МОТИВАЦИОННО  
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
РЕЧИ: ОЦЕНОЧНО-РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК**

В статье представлена структура дискурсивной компетенции в части владения мотивационно ориентированной выразительностью педагогической речи, определены критерии её сформированности, а также установлен уровень владения ей у будущих и действующих педагогов.

**Ключевые слова:** мотивационно ориентированная выразительность педагогической речи, компетентностный подход, дискурсивная компетенция.

Среди приоритетных задач национальной системы образования Республики Беларусь, определённых Государственной программой «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы, выделяется необходимость повышения качества общего среднего образования. Анализ психологической и педагогической литературы (А. Н. Леонтьев, Н. Ц. Бадмаева, Л. И. Божович, Т. О. Гордеева, Е. П. Ильин, А. А. Реан, В. А. Скакун, В. А. Якунин, А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова и др.) свидетельствует о наличии очевидной взаимосвязи между эффективностью обучения и мотивацией учебной деятельности.

Большинством современных ученых (Н. А. Березовин, Л. И. Божович, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, О. С. Симакова и др.) понятие «мотивация учебной деятельности» (или «учебная мотивация», «мотивация учения», «образовательная мотивация») определяется как совокупность мотивов, обеспечивающих активность личности в учении, выраженная в стремлении к достижению образовательных целей и задач в связи с их личностной и социальной значимостью.

Главной причиной повышенного внимания к данному вопросу в педагогических трудах является корреляция мотивации учения и результативности образовательного процесса (Л. И. Божович,

Н. Ц. Бадмаева, Л. С. Илюшин, Л. С. Славина, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, М. В. Овчинников, Е. И. Савонько, Х. Хекхаузен, В. И. Чирков, Г. И. Щукина и др.). На формирование мотивационной сферы учащихся современной школы оказывает влияние широкий спектр как внешних социально-экономических, так и внутренних образовательных факторов. В прикладных психолого-педагогических исследованиях наиболее активно рассматривается мотивационный потенциал таких образовательных средств, как разнообразие форм обучения, внедрение интерактивных и информационных технологий, проблемных методов, реализация дифференцированного подхода, создание психологически комфортной образовательной среды и т. п.

В ряду других средств, обладающих способностью усиливать мотивацию в процессе учебного взаимодействия, часто фигурирует выразительность педагогической речи (Е. П. Ильин, Л. Н. Рожина, И. И. Рыданова, В. А. Скакун, А. М. Столяренко и др.). Её мотивационный потенциал следует рассматривать как возможность оказывать ошутимое речевое воздействие на внутренние мотивы учащихся в образовательном процессе с помощью дидактически целесообразного использования в педагогическом дискурсе средств выразительности.

Теоретические и практические аспекты использования средств выразительности в педагогической речи характеризуются в трудах А. К. Байменовой, А. В. Горбуновой, Д. В. Макаровой, Г. Н. Можайцевой, Н. Б. Преснухиной, М. Р. Савовой и др. В частности, на данный момент существуют работы, в которых формирование выразительной речи представляется как компонент коммуникативно-речевой подготовки учителей-филологов и учителей начальных классов (Д. В. Макарова, Г. Н. Можайцева, М. Р. Савова, Л. В. Супрунова, С. В. Чернышов). Система обучения выразительной педагогической речи, как правило, выстраивается с ориентацией на использование отдельных средств выразительности: вербальных – риторических фигур (Д. В. Макарова, Н. Б. Преснухина), цитирования художественного текста (Н. В. Вершинина); невербальных – ритмико-интонационных средств выразительности (Н. Ю. Милютинская, Д. Г. Савов).

Однако следует констатировать, что отсутствуют исследования, в которых, во-первых, развернуто и системно рассматривается степень влияния выразительной педагогической речи на создание положительной мотивации учения, во-вторых, конкретизируются особенности реализации мотивационного потенциала средств выразительности в образцовой педагогической речи и формулируются основания их дидактически целесообразного использования; в-третьих, разрешаются вопросы формирования мотивационно ориентированной выразительной речи педагогов.

Речеведческие умения в области владения мотивационно ориентированной выразительной педагогической речью имеют отношение к такой составляющей коммуникативной компетенции, как дискурсивная. Этот термин стал традиционным в методике преподавания иностранных языков (Э. Г. Азимов, Н. А. Баранова, О. В. Луцинская, В. А. Погосян, В. В. Сафонова, А. Н. Щукин и др.). Есть прецеденты введения понятия «дискурсивная компетенция» в общепедагогический терминологический аппарат (М. В. Горбунова, Ю. В. Щербинина). Дискурсивная компетенция в педагогическом общении базируется на знании жанрово-стилистической принадлежности речевых средств, возможностей их использования в зависимости от особенностей обучающихся и предполагает наличие умений создавать тематически, стилистически и структурно оформленные высказывания в основных жанрах педагогического дискурса с учётом личностных характеристик учащихся (возрастная группа, уровень подготовленности) [2, с. 68–70]. *Дискурсивная компетенция в части владения мотивационно ориентированной выразительностью учебно-научной речи* включает:

1) *когнитивный компонент – знания*: о психолингвистических и жанрово-стилистических особенностях педагогического дискурса, о содержании понятий «выразительность речи педагогов» и «средства выразительности педагогической речи», об особенностях проявления выразительности в образцовом педагогическом дискурсе, о критериях отбора и функциях средств выразительности в речи педагогов;

2) *практический компонент – умения и навыки*: ориентироваться в психолингвистических и жанрово-стилистических особенностях педагогического дискурса; выделять, дифференциро-

вать, классифицировать, оценивать речевые факты использования средств выразительности в речи педагогов; производить стилистическую трансформацию, конструирование и редактирование текстов научного стиля, насыщать их тропами и риторическими фигурами; создавать и произносить учебно-научные высказывания с использованием средств выразительности в соответствии с дидактической целесообразностью ситуации педагогического общения; контролировать проявления невербальной экспрессии;

3) *мотивационно-ценностный компонент* – *мотивационно-ценностные ориентации*, связанные с осознанием роли и значения продуманной коммуникативной организации учебного занятия для повышения эффективности учебного взаимодействия, осознанием необходимости использования в педагогическом общении средств выразительности, обеспечивающих активность личности обучающихся.

Для оценки уровня сформированности дискурсивной компетенции в части владения мотивационно ориентированной выразительностью педагогической речи на протяжении 2014–2017 гг. был проведён педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы, на базе: а) учреждений высшего образования «Барановичский государственный университет» и «Белорусский государственный университет» среди студентов, обучающихся по специальностям: 1-02 03 01 Белорусский язык и литература; 1-02 03 07-01 Иностранный язык (английский). Белорусский язык и литература; 1-02 03 03-01 Белорусский язык и литература. Русский язык и литература; 1-02 03 03-01 Белорусский язык и литература; 1-02 03 03 Иностранный язык (английский); 02 02-04 Начальное образование. Белорусский язык и литература; 1-21 05 02 Русская филология; 1-21 03 01-01 История (отечественная и всеобщая); б) учреждения дополнительного образования взрослых, реализующего программы повышения квалификации педагогических работников, – «Академия последипломного образования» (г. Минск).

В состав первой экспериментальной группы (далее – ЭГ 1) вошли студенты, которые изучали специальный курс «Выразительность педагогической речи», в состав второй экспериментальной группы (далее – ЭГ 2) – студенты, которые обучались посредством внедрения обучающего компонента в учебную дисциплину «Культу-

---

тура речи», в состав третьей экспериментальной группы (далее – ЭГ 3) – педагогические работники гуманитарного профиля, освоившие вышеупомянутый курс в ходе курсов повышения квалификации. Общая выборка составила 378 человек, из них: ЭГ 1 – 29 человек, ЭГ 2 – 45 человек, ЭГ 3 – 143 человека, КГ 1 – 31 человек, КГ 2 – 42 человек, КГ 3 – 139 человек.

Диагностический инструментарий был разработан автором в соответствии с критериями сформированности дискурсивной компетенции в части владения мотивационно ориентированной выразительностью педагогической речи. На констатирующем и контрольном этапах исследования использовались методы: 1) тестирование (когнитивный и практический компоненты: знание дефиниций тропов и стилистических фигур, владение вопросами, касающимися их дидактически целесообразного употребления, наличие опознавательных и классификационных навыков в отношении средств выразительности, употребляемых в педагогической речи); 2) решение педагогических кейсов (практический компонент: анализ коммуникативно-речевых ситуаций, связанных с реализацией мотивационного потенциала средств выразительности в педагогическом дискурсе, и продуцирование собственной мотивационно ориентированной учебно-научной речи в заданных педагогических ситуациях); 3) анкетирование (мотивационно-ценностный компонент: мотивационные и ценностные ориентации в отношении коммуникативной организации учебного занятия, готовность к использованию выразительности в качестве мотивирующего речевого средства).

---

## **Критерии сформированности дискурсивной компетенции в части владения мотивационно ориентированной выразительностью педагогической речи**

### **1. *Когнитивный компонент***

- знать особенности осуществления педагогического общения, его сущность и основные функции;
- представлять психолингвистическую и жанрово-стилистическую специфику педагогического дискурса;
- знать содержание понятия «выразительность педагогической речи»;
- знать определения средств выразительности, наиболее частотных в педагогическом дискурсе, иметь представление об основных подходах к их классификации (риторический, лингвистический и педагогический);
- представлять специфику проявления вербальной выразительности в различных учебных жанрах педагогического дискурса;
- знать критерии отбора средств выразительности в педагогическом общении;
- знать основные дидактические функции средств выразительности;
- понимать особенности восприятия средств выразительности педагогической речи учащимися, обусловленные их возрастными, индивидуально-психологическими особенностями и уровнем литературного развития;
- иметь представление о составляющих невербальной экспрессии в педагогическом общении.

### **2. *Практический компонент***

- ориентироваться в дидактических и психолингвистических особенностях ситуации педагогического общения;
- определять жанрово-стилистическую принадлежность педагогической речи;
- выделять, дифференцировать и классифицировать речевые факты использования средств выразительности в педагогическом дискурсе, оценивать дидактическую целесообразность их применения;

- 
- конструировать учебно-научные тексты по заданной модели с использованием речевой опоры и дополнением средствами выразительности;
  - редактировать высказывания педагогов в учебных жанрах информационного и фатического характера, производить их стилистическую трансформацию и насыщение их тропами и синтаксическими фигурами;
  - определять доминирующие в педагогической речи функции средств выразительности;
  - создавать и произносить учебно-научные высказывания с дидактически целесообразным использованием мотивационного потенциала средств выразительности в ситуации педагогического общения;
  - владеть фонационно-интонационными умениями оформления учебно-научной речи;
  - учитывать кинетические и проксемические закономерности учебной коммуникации.

### **3. Мотивационно-ценностный компонент**

- понимать необходимость предварительной разработки речевого оформления учебного занятия;
- осознавать значимость коммуникативной организации учебного взаимодействия для усиления мотивации учебной деятельности;
- проявлять готовность к включению в мотивирующую учебно-научную речь средств выразительности.

Показателями уровня владения выделенными структурными компонентами является полнота знаний (когнитивный компонент), степень проявления соответствующих умений и навыков (практический компонент), готовность реализовывать мотивационный потенциал средств выразительности в собственной речи (мотивационно-ценностный компонент).

В зависимости от количества верных ответов, адекватности выполнения педагогических кейсов и выявленных мотивационных установок у респондентов выделяются три уровня владения мотивационно ориентированной выразительностью учебно-научной речи: *низкий* (до 40 %) – недостаточный для организации эффектив-

ного коммуникативного взаимодействия; *средний* (41–70 %) – минимально необходимый для осуществления мотивационного воздействия с помощью средств выразительности; 3) *высокий* (более 71 %) – профессиональный уровень владения мотивационно ориентированной выразительностью учебно-научной речи.

Эмпирические данные, полученные на констатирующем этапе исследования (таблица 1), продемонстрировали, что участники в экспериментальных и контрольных группах подобны по принципу сформированности вышеуказанных знаний, умений и навыков.

**Таблица 1. Уровень дискурсивной компетенции в части владения мотивационно ориентированной выразительностью педагогической речи (констатирующий этап)**

Группы	Когнитивный компонент			Практический компонент			Мотивационно-ценностный компонент			Критерий $\chi^2$	Статистическая значимость
	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %		
ЭГ 1	33	64	3	41	59	–	24	66	10	2,57	Выборки не различаются
КГ 1	37	63	–	38	62	–	24	69	7		
ЭГ 2	31	65	4	44	56	–	33	58	9	2,85	Выборки не различаются
КГ 2	29	67	4	42	58	–	27	62	11		
ЭГ 3	14	72	14	26	64	10	11	75	14	4,18	Выборки не различаются
КГ 3	19	66	15	29	63	8	9	79	13		

Установлено, что преимущественное большинство респондентов в группах будущих и действующих педагогов имеют низкий и средний уровень владения всеми компонентами дискурсивной компетенции в части владения мотивационно ориентированной выразительностью педагогической речи. Такие показатели свидетельствуют



---

о недостаточной профессиональной готовности и подготовленности к реализации мотивационного потенциала средств выразительности в учебно-научной речи педагогов и обуславливают необходимость проведения специально организованной работы.

*Целью* разработанной программы обучения мотивационно ориентированной выразительности учебно-научной речи стала подготовка студентов педагогических специальностей и педагогических работников к осознанной реализации мотивационного потенциала средств выразительности в процессе организации учебной коммуникации в образовательном процессе школы.

Содержательную основу программы обучения составили несколько тематических разделов: 1) психолингвистические и жанрово-стилистические основы педагогического общения; 2) выразительность педагогической речи и ее виды, основания классификации вербальных средств выразительности; 3) вербальные средства выразительности и коммуникативная реализация их мотивирующего потенциала выразительности в образцовом педагогическом дискурсе; 4) использование средств выразительности: функционально-дидактический аспект; 5) основные критерии оценки выразительной педагогической речи; 6) невербальные средства выразительности педагогической речи.

Развитие дискурсивной компетентности в области владения мотивационно ориентированной выразительностью учебно-научной речи реализовывалось как на основе овладения теоретической информацией, так и посредством выполнения различных типов упражнений (языковые и коммуникативно-речевые упражнения, коммуникативные педагогические кейсы – педагогические задачи и речевые ситуации, отражающие специфику выразительности в учебном дискурсе). В ходе экспериментального обучения эти упражнения составили целостную систему, способствующую развитию мотивационно ориентированной выразительности учебно-научной речи. В практической работе использовались: а) упражнения, развивающие аналитические умения и навыки в отношении психолингвистических и жанрово-стилистических особенностей педагогического общения и употребления вербальных средств выразительности; б) упражнения, формирующие аналитико-синтетические умения и навыки коммуникативно-дидактической целесобразности использования вербальных средств выразительности в

педагогическом дискурсе; в) упражнения, формирующие синтетические умения продуцирования выразительной мотивационно ориентированной педагогической речи; г) упражнения, развивающие умения и навыки в области невербальной выразительности учебного взаимодействия.

Результаты проверки эффективности программы обучения на контрольном этапе исследования (таблица 2) свидетельствуют, что произошли статистически значимые изменения уровня владения знаниями, умениями и навыками в области мотивационно ориентированной выразительности учебно-научной речи [в связи с этим см. 3]. Положительный сдвиг в экспериментальных группах зафиксирован в отношении всех структурных компонентов компетенции.

**Таблица 2. Уровень дискурсивной компетенции в части владения мотивационно ориентированной выразительностью педагогической речи (контрольный этап)**

Группы	Когнитивный компонент			Практический компонент			Мотивационно-ценностный компонент			Критерий $\chi^2$	Статистическая значимость
	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %		
ЭГ 1	3	38	59	3	58	39	12	53	35	194,69	Выборки различны
КГ 1	32	62	6	35	62	3	22	68	10		
ЭГ 2	3	35	62	5	58	37	7	71	22	175,69	Выборки различны
КГ 2	33	64	3	38	60	2	25	57	18		
ЭГ 3	3	51	46	3	55	42	3	42	55	184,51	Выборки различны
КГ 3	17	69	14	16	76	8	14	71	15		

Обработка данных констатирующего и контрольного этапов исследования с помощью критерия  $\chi^2$  Пирсона позволяет считать, что в результате внедрения программы обучения произошли статистически значимые положительные изменения эмпирических

показателей когнитивного, практического и мотивационно-ценностного компонентов дискурсивной компетенции в части владения выразительностью педагогической речи у студентов экспериментальных групп. Изменения исследуемого качества учебно-научной речи в контрольной группе за текущий период не наблюдаются. Таким образом, статистические показатели, полученные в ходе педагогического эксперимента, подтверждают эффективность программы обучения мотивационно ориентированной выразительности учебно-научной речи.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2016 г., № 250 : в ред. постановления Совета Министров Респ. Беларусь от 04.11.2016 г. – Минск, 2017. – Режим доступа: <http://www.government.by>. – Дата доступа: 25.09.2017.
2. Николаенко, Г. И. Перспективные тенденции в современном обучении функциональной стилистике русского языка белорусских школьников / Г. И. Николаенко, И. В. Таяновская // Мир науки, культуры, образования. 2014. – № 5 (48). – С. 68–70.
3. Таяновская, И. В. Динамика развития учебно-коммуникативных умений текстообразования: русский язык в белорусской школе (5–11 классы) / И. В. Таяновская. – СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – Кн. 1. – 292 с. – Кн. 2. – 351 с.

Материал поступил в редколлегию 01.09.17.

I. S. CHUNOSAVA,  
Postgraduate Student of the Department  
of Modern Educational Methods and Techniques  
State Education Institution «Academy of Post-Diploma Education»,  
Minsk, Belarus

### THE TRAINING PROGRAM OF THE MOTIVATIONALLY ORIENTED EXPRESSIVE PEDAGOGICAL SPEECH: ASSESSMENT AND RESULT BLOCK

#### Summary

The article presents the structure of the discourse competence referred to motivationally oriented expressiveness of pedagogical speech and defines the criteria for its formation as well as suggests the level of its proficiency in future and current teachers.

---

Навуковае выданне

**Зборнік навуковых прац**  
**Акадэміі паслядыпломнай адукацыі**

Зборнік заснаваны ў 2005 годзе

Выпуск 15

Рэдактары *З. А. Абадоўская, Р. Ф. Назаранка*  
Камп'ютарная вёрстка *Т. А. Рончык*

Падпісана ў друк 28.12.17. Фармат 60×84 1/16. Бумага афсетная № 1.  
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 24,82. Ул.-выд. арк. 19,6. Тыраж 100 экз. Заказ 24.

Выдавец і паліграфічнае выкананне:  
Дзяржаўная ўстанова адукацыі «Акадэмія паслядыпломнай адукацыі».  
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,  
распаўсюдніка друкаваных выданняў.  
220040, Мінск, вул. Нярасава, 20.  
№ 1/234 от 24.03.2014.