

Учреждение образования
«Барановичский государственный университет»

Вестник БарГУ

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 г. Выпуск 4, март, 2016. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)»

Учредитель: учреждение образования «Барановичский государственный университет».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор журнала Кочурко Василий Иванович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор, академик Белорусской инженерной академии, академик Международной академии технического образования, академик Международной академии наук педагогического образования, академик Академии экономических наук Украины, Заслуженный работник образования Республики Беларусь, ректор учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Заместитель главного редактора журнала Никишова Алла Васильевна, кандидат филологических наук, доцент, проректор по научной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Ответственный редактор журнала Хохол Елена Герасимовна, заведующий редакционно-издательским отделом учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор серии

Клещёва Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Редактор текстов на английском языке

Егорова Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Хитрюк Вера Валерьевна (*ответственный за направление «Педагогические науки»*), кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Клещёва Елена Анатольевна (*ответственный за направление «Психологические науки»*), кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Фенчук Олег Николаевич (*ответственный за направление «Филологические науки (литературоведение)»*), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Белановская Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Белая Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Бельский Александр Иванович, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры истории белорусской литературы Белорусского государственного университета (Минск, Республика Беларусь).

Валитова Ирина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Брест, Республика Беларусь).

Васюченко Пётр Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой белорусского языка и литературы учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет» (Минск, Республика Беларусь).

Жук Игорь Васильевич, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры белорусской литературы учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (Гродно, Республика Беларусь).

Зайцева Надежда Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой спортивных дисциплин учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» (Мозырь, Республика Беларусь).

Капранова Вера Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет» (Минск, Республика Беларусь).

Козел Валентина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Коломинский Яков Львович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Леонова Ева Александровна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры зарубежной литературы Белорусского государственного университета (Минск, Республика Беларусь).

Лукашэня Зоя Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного образования и технологий учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Макаревич Александр Николаевич, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры литературы и межкультурных коммуникаций учреждения образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова» (Могилёв, Республика Беларусь).

Маришук Людмила Владимировна, доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории права, управления и психологии филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» (Минск, Республика Беларусь).

Мухтарова Шакира Мукашовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Карагандинского государственного университета имени академика Е. А. Букетова (Караганда, Республика Казахстан).

Николаева Марина Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования федерального бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (Волгоград, Российская Федерация).

Олифинович Наталья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, гештальт-терапевт, супервизор, директор по организационному развитию научно-исследовательского фонда «Институт Гештальта» (Минск, Республика Беларусь).

Пономарёва Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Пузыревич Наталья Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Пучинская Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Тарантей Виктор Петрович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (Гродно, Республика Беларусь).

Торхова Анна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Храмцова Флюра Ибрагимовна, доктор политических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры теории права, управления и психологии филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» (Минск, Республика Беларусь).

Цыркун Иван Иванович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Адрес редакции:

ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.

Телефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by

Подписные индексы: 00993 — для индивидуальных подписчиков; 009932 — для организаций.

Свидетельство о регистрации средств массовой информации № 1533 от 30.07. 2012, выданное Министерством информации Республики Беларусь.

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

Издатель: учреждение образования «Барановичский государственный университет».

Выходит на русском, белорусском и английском языках.

Журнал распространяется на территории Республики Беларусь.

Заведующий редакционно-издательским отделом Е. Г. Хохол

Технический редактор В. В. Кукреш

Компьютерная вёрстка В. В. Кукреш

Корректор С. А. Березнюк

Подписано в печать 23.03.2016. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага ксероксная. Печать цифровая. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 13,70. Уч.-изд. л. 7,30. Тираж 75 экз. Заказ 664.

Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: открытое акционерное общество «Красная звезда». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя и распространителя печатных изданий № 2/7 от 28.10.2013.

Юридический адрес: пер. 1-й Загородный, 3, 220073 Минск.

Почтовый адрес: ул. Советская, 80, 225409 Барановичи.

© БарГУ, 2016

Установа адукацыі
«Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»

Веснік БарДУ

Штоквартальны навукова-практычны часопіс

Выдаецца з сакавіка 2013 г. Выпуск 4, сакавік, 2016. Серыя «Педагагічныя навукі.
Псіхалагічныя навукі. Філалагічныя навукі (літаратуразнаўства)»

Заснавальнік: установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

Галоўны рэдактар часопіса Качурка Васіль Іванавіч, доктар сельскагаспадарчых навук, прафесар, акадэмік Беларускай інжынернай акадэміі, акадэмік Міжнароднай акадэміі тэхнічнай адукацыі, акадэмік Міжнароднай акадэміі навук педагагічнай адукацыі, акадэмік Акадэміі эканамічных навук Украіны, Заслужаны работнік адукацыі Рэспублікі Беларусь, рэктар установы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Намеснік галоўнага рэдактара часопіса Нікішова Ала Васільеўна, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, прарэктар па навуковай рабоце ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Адказны рэдактар часопіса Хахол Алена Герасімаўна, загадчык рэдакцыйна-выдавецкага аддзела ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ СЕРЫІ

Галоўны рэдактар серыі

Кляшчова Алена Анатольеўна, кандыдат псіхалагічных навук, загадчык кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Рэдактар тэкстаў на англійскай мове

Ягорава Наталля Анатольеўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры прафесійнай іншамоўнай падрыхтоўкі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Хітрук Вера Валер'еўна (*адказны за напрамак «Педагагічныя навукі»*), кандыдат педагагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Кляшчова Алена Анатольеўна (*адказны за напрамак «Псіхалагічныя навукі»*), кандыдат псіхалагічных навук, загадчык кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Фянчук Алег Мікалаевіч (*адказны за напрамак «Філалагічныя навукі (літаратуразнаўства)»*), кандыдат філалагічных навук, старшы выкладчык кафедры філалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Беланоўская Вольга Віктараўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Белая Алена Іванаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры філалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Бельскі Аляксандр Іванавіч, доктар філалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры гісторыі беларускай літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Валітава Ірына Яўгеньеўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры псіхалогіі развіцця ўстановы адукацыі «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна» (Брэст, Рэспубліка Беларусь).

Васючэнка Пётр Васільевіч, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры беларускай мовы і літаратуры ўстановы адукацыі «Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Жук Ігар Васільевіч, доктар філалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры беларускай літаратуры ўстановы адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы» (Гродна, Рэспубліка Беларусь).

Зайцава Надзежда Уладзіміраўна, доктар педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры спартыўных дысцыплін ўстановы адукацыі «Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна» (Мазыр, Рэспубліка Беларусь).

Капранава Вера Анатолеўна, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Мінскі дзяржаўны лінгвістычны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Козел Валянціна Іванаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Каламінскі Якаў Львовіч, доктар псіхалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры ўзроставай і педагагічнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Лявонова Ева Аляксандраўна, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры замежнай літаратуры Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Лукашэня Зоя Уладзіміраўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры дашкольнай адукацыі і тэхналогій установы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Макарэвіч Аляксандр Мікалаевіч, доктар філалагічных навук, дацэнт, прафесар кафедры літаратуры і міжкультурных камунікацый установы адукацыі «Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова» (Магілёў, Рэспубліка Беларусь).

Марышчук Людміла Уладзіміраўна, доктар псіхалагічных навук, прафесар, кандыдат педагагічных навук, прафесар кафедры тэорыі права, кіравання і псіхалогіі філіяла дзяржаўнай адукацыйнай установы вышэйшай прафесійнай адукацыі «Расійскі дзяржаўны сацыяльны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Мухтарава Шакіра Мукашаўна, доктар педагагічных навук, прафесар кафедры сацыяльнай работы і сацыяльнай педагогікі Карагандзінскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя акадэміка Е. А. Букетава (Караганда, Рэспубліка Казахстан).

Нікалаева Марына Уладзіміраўна, доктар педагагічных навук, дацэнт, прафесар, загадчык кафедры педагогікі і псіхалогіі пачатковай адукацыі федэральнай бюджэтнай адукацыйнай установы вышэйшай педагагічнай адукацыі «Валгаградскі дзяржаўны сацыяльна-педагагічны ўніверсітэт» (Валгаград, Расійская Федэрацыя).

Аліфіровіч Наталя Іванаўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, гештальт-тэрапеўт, супервізар, дырэктар па арганізацыйным развіцці навукова-даследчага фонда «Інстытут Гештальта» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Панамарова Алена Іванаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Пузырэвіч Наталя Леанідаўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры сацыяльнай і сямейнай псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Пучынская Таццяна Міхайлаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры філалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Таранцей Віктар Пятровіч, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі і сацыяльнай работы ўстановы адукацыі «Гродзенскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Янкі Купалы» (Гродна, Рэспубліка Беларусь).

Торхава Ганна Васільеўна, доктар педагагічных навук, прафесар, прарэктар па навуковай рабоце ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Храмцова Флюра Ібрагімаўна, доктар палітычных навук, прафесар, кандыдат педагагічных навук, прафесар кафедры тэорыі права, кіравання і псіхалогіі філіяла дзяржаўнай адукацыйнай установы вышэйшай прафесійнай адукацыі «Расійскі дзяржаўны сацыяльны ўніверсітэт» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Цыркун Іван Іванавіч, доктар педагагічных навук, прафесар, загадчык кафедры педагогікі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

Адрас рэдакцыі:

вул. Войкава, 21, 225404 г. Баранавічы.

Тэлефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by

Падпісныя індэксы: 00993 — для індывідуальных падпісчыкаў; 009932 — для арганізацый.

Пасведчанне аб рэгістрацыі сродкаў масавай інфармацыі № 1533 ад 30.07.2012, выдадзенае Міністэрствам інфармацыі Рэспублікі Беларусь.

У адпаведнасці з загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 21 студзеня 2015 г. № 16 навукова-практычны часопіс «Веснік БарДУ» серыя «Педагагічныя навукі. Псіхалагічныя навукі. Філалагічныя навукі (літаратуразнаўства)» уключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў па педагагічных і псіхалагічных навук, філалагічных навук (літаратуразнаўстве).

Выдавец: установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

Выходзіць на рускай, беларускай і англійскай мовах.

Часопіс распаўсюджваецца на тэрыторыі Рэспублікі Беларусь.

Адказны рэдактар А. Г. Хахол
Тэхнічны рэдактар В. У. Кукраш
Камп'ютарная вёрстка В. У. Кукраш
Карэктар С. А. Берзнюк

Падпісана да друку 23.03.2016. Фармат 60 × 84 1/8. Папера ксерасная. Друк лічбавы. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 13,70. Ул.-выд. арк. 7,30. Тыраж 75 экз. Заказ 664.

Кошт свабодны.

Паліграфічнае выкананне: адкрытае акцыянернае таварыства «Чырвоная зорка». Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 2/7 ад 28.11.2013.

Юрыдычны адрас: завул. 1-ы Загарадны, 3, 220073 Мінск.

Паштовы адрас: вул. Савецкая, 80, 225409 Баранавічы.

© БарДУ, 2016

Educational Institution
“Baranovichy State University”

BarSU Herald

A quarterly scientific and practical journal

Published since March 2013

Volume 4, March, 2016.

Series “Educational sciences. Psychological sciences. Philological sciences (Literary studies)”

Promoter: Educational Institution “Baranovichy State University”.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief Prof. Vasily Ivanovich Kochurko, Dr. of Agriculture, Prof., Member of the Belarusian Academy of Engineering, Member of the International Academy of Technical Education, Member of the International Academy of Sciences in Pedagogical Education, Member of the Academy of Economic Sciences of Ukraine, Emeritus man of Education in the Republic of Belarus, Rector of the Educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Deputy Editor-in-Chief Ass. Prof. Alla Vasilyevna Nikishova, Ph. D. in Philology, Vice-rector for Research of the Educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Senior Editor Yelena Gerasimovna Khokhol, Head of the Printing and Publication Department of the Educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

Series Executive Editor

Yelena Anatolyevna Klescheva, Ph. D. in Psychology, Head of the Pedagogy Department of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

English Text Editor

Natallia Anatolyevna Yahorava, Ph. D. in Education, Ass. Prof. of the Department of Professional Foreign Language Studies of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Vera Valyeryevna Hitryuk (*in charge of the subject area “Educational sciences”*), Ph. D. in Education, Associate Professor, Professor of the Pedagogy Department of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Yelena Anatolyevna Klescheva (*in charge of the subject area “Psychological sciences”*), Ph. D. in Psychology, Head of the Pedagogy Department of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Oleg Nikolayevich Fenchyuk (*in charge of the subject area “Philological sciences (Literary studies)”*), Ph. D. in Philology, Senior Teacher of the Philology Department of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Olga Victorovna Belanovskaya, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Developmental and Pedagogical Psychology Department of the educational institution “Belarusian M. Tank State Pedagogical University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Yelena Ivanovna Belaya, Ph. D. in Education, Associate Professor, Professor of the Philology Department of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Alexander Ivanovich Belsky, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Belarusian Literary History Department of Belarusian State University (Minsk, the Republic of Belarus).

Irina Yevgyenyevna Valitova, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Developmental Psychology Department of the educational institution “Brest A. S. Pushkin State University” (Brest, the Republic of Belarus).

Pyotr Vasilyevich Vasyuchenko, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Head of the Belarusian Language and Literature Department of the educational institution “Minsk State Linguistic University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Igor Vasilyevich Zhuk, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Belarusian Literature Department of the educational institution “Grodno Y. Kupala State University” (Grodno, the Republic of Belarus).

Nadezhda Vladimirovna Zaytseva, Doctor of Education, Associate Professor, Head of the Sports Disciplines Department of the educational institution “Mozyr I. P. Shamyakin State Pedagogical University” (Mozyr, the Republic of Belarus).

Vera Anatolyevna Kapranova, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Pedagogy Department of the educational institution “Minsk State Linguistic University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Valentina Ivanovna Kozel, Ph. D. in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Pedagogy Department of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Yakov Lyvovich Kolominsky, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Developmental and Pedagogical Psychology Department of the educational institution “Belarusian M. Tank State Pedagogical University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Yeve Alexandrovna Leonova, Ph. D. in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Foreign Literature Department of Belarusian State University (Minsk, the Republic of Belarus).

Zoya Vladimirovna Lukashenya, Ph. D. in Education, Associate Professor, Professor of the Preschool Education and Technologies Department of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Alexander Nikolayevich Makarevich, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Literary Studies and Intercultural Communication Department of the educational institution “Mogilev A. A. Kulyashov State University” (Mogilev, the Republic of Belarus).

Lyudmila Vladimirovna Marishchuk, Doctor of Psychology, Professor, Ph. D. in Education, Professor of the Legal Theory, Administration and Psychology Department of the state higher vocational educational establishment branch “Russian State Social University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Shakira Mukashovna Muhtarova, Doctor of Education, Professor of the Social Work and Social Pedagogy Department of Karaganda E. A. Buketov State University (Karaganda, The Republic of Kazakhstan).

Marina Vladimirovna Nikolaeva, Doctor of Education, Associate Professor, Professor, Head of the Pedagogy and Elementary Education Psychology Department of the federal state higher vocational educational establishment “Volgograd State Socio-pedagogical University” (Volgograd, Russian Federation).

Natalya Ivanovna Olifirovich, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Gestalt-therapist, supervisor, Head of the Organizational Development of the Research Fund “Institution of Gestalt” (Minsk, the Republic of Belarus).

Yelena Ivanovna Ponomaryova, Ph. D. in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Pedagogy Department of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Natalya Leonidovna Puzyrevich, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Social and Family Psychology Department of the educational institution “Belarusian M. Tank State Pedagogical University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Tatyana Mihailovna Puchinskaya, Ph. D. in Education, Associate Professor, Head of the Philology Department of the educational institution “Baranovichy State University” (Baranovichy, the Republic of Belarus).

Victor Petrovich Tarantey, Doctor of Education, Professor, Head of the Pedagogy and Social Work Department of the educational institution “Grodno Y. Kupala State University” (Grodno, the Republic of Belarus).

Anna Vasilyevna Torhova, Doctor of Education, Professor, Pro-rector for Research of the educational institution “Belarusian M. Tank State Pedagogical University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Flyura Ibragimovna Hramtsova, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education, Professor of the Legal Theory, Administration and Psychology Department of the state higher vocational educational establishment branch “Russian State Social University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Ivan Ivanovich Tsyrukun, Doctor of Education, Professor, Head of the Pedagogy Department of the educational institution “Belarusian M. Tank State Pedagogical University” (Minsk, the Republic of Belarus).

Editorial address:

21 Voykov Str., 225404 Baranovichy.

Phone: +375 163 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by

Subscription indices: 00993 — for individual subscribers; 009932 — for companies.

The certificate of the registration of mass media № 1533 of 30.07. 2012 issued by the Ministry of Information of Belarus.

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

Published: educational institution “Baranovichy State University”.

Issued in Russian, Belarusian and English.

The journal is distributed on the territory of the Republic of Belarus.

Managing editor E. G. Hohol
Technical editor V. V. Kukresh
Desktop Publishing V. V. Kukresh
Proofreader S. A. Bereznyuk

Signed print 23.03.2016. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox. Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 13.70. Acc.-pub. s. l. 7.30. Circulation of 75 copies. Order 664.

Free price.

Printing performance: Open Joint Stock Company “Red Star”. Certificate of the state registration of the publisher, the manufacturer and the distributor of publications № 2/7 since 28.10.2013.

Legal address: 3, 1 Zagorodni Pereulok, 220073 Minsk.

Postal address: 80 Sovietskaya Str., 225409 Baranovichy.

© BarSU, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Василевич Н. А. Формирование у младших школьников логических умений и навыков в процессе обучения: теоретический аспект	13
Саутина А. В. Формирование готовности к самосохранительной деятельности как фактор сохранения и укрепления здоровья младших школьников	20
Теплицкая А. А. Организация самостоятельной работы будущих учителей математики по методике математики: опыт лично-ориентированного обучения	25
Хитрюк В. В. Ресурсное обеспечение инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: структура и содержание	34
Чуносова И. С. Дидактические функции средств выразительности в монологической речи учителя	45

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Валитова И. Е. Прошлое в структуре самосознания детей дошкольного и младшего школьного возраста	51
Медведская Е. И. Активность педагогов в познании личности учащихся: о возможностях измерения	60
Павлов И. В. Характеристики самосознания юношей и девушек из полных и неполных семей	66
Политаева А. В. Социально-политические позиции студентов: апробация и адаптация методики Г. Айзенка	72
Семёнова Е. М. Деформации личности у представителей социномических профессий на разных этапах профессионализации	80

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Литературоведение

Колядич О. Н. Функции второстепенных персонажей в сюжете произведения Дж. Р. Р. Толкина «Дети Хурина»	90
Марцинкевич Н. Э. Этапы осмысления творчества А. А. Блока в критике и литературоведении	96

ЗМЕСТ

ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Васілевіч Н. А. Фарміраванне ў малодшых школьнікаў лагічных уменняў і навыкаў у працэсе навучання: тэарэтычны аспект	13
Саўціна А. У. Фарміраванне гатоўнасці да самазахаваўчай дзейнасці як фактар захавання і ўмацавання здароўя малодшых школьнікаў	20
Цяпліцкая А. Ф. Арганізацыя самастойнай работы будучых настаўнікаў матэматыкі па метадыцы матэматыкі: вопыт асобна арыентаванага навучання	25
Хітрук В. В. Рэсурснае забеспячэнне інклюдзіўнай адукацыі навучэнцаў з расстройтвамі аўтыстычнага спектру: структура і змест	34
Чуносав І. С. Дыдактычныя функцыі сродкаў выразнасці ў маналагічным маўленні настаўніка	45

ПСІХАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Валітава І. Я. Мінулае ў структуры самаўсведамлення дзяцей дашкольнага і малодшага школьнага ўзросту	51
Мядзведская А. І. Актыўнасць педагогаў у пазнанні асобы навучэнцаў: аб магчымасях вымярэння	60
Паўлаў І. В. Характарыстыкі самасвядомасці юнакоў і дзяўчат з поўных і няпоўных сем'яў	66
Палітаева А. В. Сацыяльна-палітычныя пазіцыі студэнтаў: апрабцы і адаптацыя метадыкі Г. Айзенка	72
Сямёнава А. М. Дэфармацыі асобы ў прадстаўнікоў сацыянамічных прафесій на розных этапах прафесіяналізацыі	80

ФІЛАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Літаратуразнаўства

Калядзіч В. М. Функцыі другасных персанажаў у сюжэце твора Дж. Р. Р. Толкіна «Дзеці Хурына»	90
Марцінкевіч Н. Э. Этапы асэнсавання творчасці А. А. Блока ў крытыцы і літаратуразнаўстве	96

CONTENTS

EDUCATIONAL SCIENCES

Vasilyevich N. A. Forming the junior pupils' logical skills while training: theoretical basics	13
Sautsina A. V. Formation of the readiness for self-preservation activity as a factor of the junior schoolchildren's health care and strengthening	20
Teplitskaya A. A. The organization of independent work of future mathematics teachers by the mathematics teaching methodology: the experience of the learner-centered approach	25
Hitryuk V. V. Resource provision of inclusive education for students with autistic spectrum disorders: structure and content	34
Chunosova I. S. Didactic functions of expressive means in a teacher's monological speech	45

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Valitova I. Ye. Past in the preschool and primary school children's structure of self-consciousness	51
Medvedskaya E. I. Activity of educators while comprehending the personality of the students: on the measurement capacity	60
Pavlov I. V. Personality's characteristics of young people from one- and two-parent families	66
Politaeva A. V. Socio-political attitudes of students: testing and adaptation of the methodology by H. Eysenck	72
Syemyenova E. M. Deformation of the personality of socioeconomic jobs representatives at different stages of professionalization	80

PHILOLOGICAL SCIENCES

Literary studies

Kolyadich O. N. Functions of minor characters in the plot of the book "The children of Hurin" by J. R. R. Tolkien	90
Martsinkievich N. E. Stages of comprehending the works by A. A. Block in critical reviews and literature studies	96

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

EDUCATIONAL SCIENCES

УДК 373.3

Н. А. Василевич

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 50 91 00, n.gantch@tut.by

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью повышения качества образования и подготовки младших школьников к самообразованию, что во многом определяется степенью сформированности у них умений и навыков учебного труда. Большое значение в системе формируемых у учащихся начальных классов учебно-познавательных умений и навыков принадлежит логическим умениям. В статье рассмотрена проблема формирования у учащихся младшего школьного возраста данной группы умений как наиболее благоприятного периода для начала овладения ими учебной деятельностью. Проанализированы имеющиеся в психолого-педагогической литературе подходы к определению сущности логических умений, их составу; указано на универсальный и интегративный характер процесса их формирования.

Ключевые слова: умение; навык; общеучебные умения; логические умения; учебная деятельность.

Библиогр.: 25 назв.

N. A. Vasilyevich

Baranovichy State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykov Str., 225404 Baranovichy, of the Republic of Belarus, +375 (163) 50 91 00, n.gantch@tut.by

FORMING THE JUNIOR PUPILS' LOGICAL SKILLS WHILE TRAINING: THEORETICAL BASICS

Logical skills exhibit the ways of making logical judgments on the bases of the student's knowledge of a subject. Comprising the features of generalization and versatility logical skills refer to general cognitive abilities and play a leading role in a primary student's intelligence development. The content of logical skills is determined by the main ways of thinking (analysis, synthesis, comparison, generalization etc.). Logical skills are formed gradually; their formation has an integrated origin.

Key words: abilities; skills; general learning skills; logic skills; training activities.

Ref.: 25 titles.

Введение. Основными задачами современного школьного образования являются формирование личности, способной самостоятельно ориентироваться в постоянно

обновляющемся потоке информации, приобретать и применять необходимые ей знания, подготовка каждого школьника к непрерывному образованию и самообразованию.

В связи с этим в последнее время особую актуальность приобретает проблема формирования общеучебных, в том числе и логических, умений и навыков. Важная роль при этом отводится начальному этапу обучения, поскольку, во-первых, это наиболее благоприятный период для формирования данного феномена; во-вторых, в этом возрасте осуществляется переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, предполагающему овладение основными логическими операциями мышления.

Проблема формирования у школьников общеучебных умений и навыков остаётся актуальной на протяжении уже длительного периода. Одним из первых идею о формировании умений и навыков учебного труда высказал в своей теории элементарного образования И. Г. Песталоцци [1].

На необходимость выработки учебно-познавательных умений указывала Н. К. Крупская. Она отмечала, что «школа будущего должна представлять собой свободную ассоциацию учащихся, которые ставят перед собой цель путём совместных усилий проложить себе дорогу в царство мысли. Учитель в такой школе только старший товарищ, богатый опытом и знаниями, который помогает ученикам научиться самостоятельно учиться. Он указывает им приёмы, методы приобретения знаний, помогает организовать совместную работу по самообразованию, учит, как необходимо в деле обучения помогать один одному» [2, с. 140].

В 70—80-х годах XX века была предпринята попытка включения общеучебных умений и навыков в цели и содержание образования. Появляется ряд работ, посвящённых исследуемой нами проблеме (Е. Н. Кабанова-Меллер [3], В. А. Кулько [4], А. В. Усова, А. А. Бобров [5], В. Т. Чепиков [6] и др.). Вместе с тем чёткой общепринятой программы и методики формирования умений учиться так и не было разработано, а в массовой школьной практике данный вид умений не стал объектом целенаправленной работы педагогов.

В настоящее время интерес к данной проблеме значительно усилился, что связано, на наш взгляд, с результатами исследований, по данным которых причиной низкой успеваемости школьников называется слабое развитие у них мышления и пробелы в овладении навыками учебного труда.

Основная часть. Логические умения и навыки выступают в качестве важнейшего компонента мыслительной деятельности школьников, поскольку одной из существенных характеристик мышления является то, что это «логически организованный поисковый процесс, сосредоточенный на разрешаемой проблеме» [7, с. 117].

Прежде чем определить сущность и содержание логических умений, обратимся к определению сущности понятия «умение». Данный термин часто встречается в психолого-педагогической литературе и трактуется различными учёными неоднозначно.

Умение определяется: 1) как возможность выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых человеку приходится ориентироваться (А. В. Усова и А. А. Бобров [8]); 2) система закреплённых в упражнении правильных и быстрых действий при решении задач (Е. Н. Кабанова-Меллер [9]); 3) готовность и способность выполнять действие в соответствии с поставленными целями (О. М. Звягина [10]); 4) владение приёмами и способами выполнения определённых познавательных действий (В. Т. Чепиков [11]).

Однако, несмотря на многообразие научных трактовок, общим является понимание, что в основе формирования умений лежат многократные упражнения, а также тот факт, что умения представляют собой некий способ выполнения действий, основанный на определённом знании.

Что касается понятия «навык», то большинство учёных сходятся во мнении, что это автоматизированное умение; умение, доведённое до высокой степени совершенства.

При характеристике умений многие исследователи (Д. Н. Богоявленский [12], Е. Н. Ка-

банова-Меллер [13], Н. А. Менчинская [14], А. Н. Леонтьев [15], А. В. Усова, А. А. Бобров [16]) указывают на весьма существенные свойства некоторых умений — обобщённость и универсальность, что позволяет решать учебные задачи в новых условиях. Такие умения (к ним относятся и изучаемые нами логические умения) выделяются в особую группу общих учебно-познавательных умений и навыков, которыми овладевают учащиеся в процессе обучения. Специфика этих умений заключается в том, что они становятся средством обучения и могут формироваться и в дальнейшем использоваться на материале абсолютно любого учебного предмета. Свойства универсальности и обобщённости учебно-познавательных умений обеспечиваются возможностью их переноса в новые условия.

Анализ психолого-педагогической литературы показал неоднозначность и вариативность в терминологии при определении умений и навыков, связанных с мыслительной деятельностью, их места в системе общих учебных умений и навыков. Данная группа умений описывается в психолого-педагогической литературе в виде различных терминов: интеллектуальные умения, общелогические и учебно-логические умения, межпредметные умения, приёмы мыслительной деятельности и др.

В подобных формулировках умения и навыки рассматриваются в трудах Ю. К. Бабанского [17], В. В. Давыдова [18], Е. Н. Кабановой-Меллер [19], В. Ф. Паламарчук [20], В. О. Пунского [21], Д. Татьяченко [22], О. И. Тириневой [23], А. В. Усовой, А. А. Боброва [24].

В частности, Ю. К. Бабанский [25], О. И. Тиринова [26], В. О. Пунский [27], М. Хакбердыев [28], классифицируя общие учебные умения и навыки, выделяют группу учебно-интеллектуальных умений, которые включают: умение внимательно воспринимать информацию, логически осмысливать учебный материал, осуществлять общие логические приёмы мышления (сравнивать, анализировать, классифицировать, систематизировать,

подводить под понятие, доказывать и др.), рационально запоминать и др.

Логические умения как отдельная группа умений, связанных с осуществлением мыслительной деятельности (анализ и выделение главного; сравнение; обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация; доказательство и опровержение) и носящих общий универсальный характер, представлены в трудах В. К. Власовой [29], А. И. Газизовой [30], Д. В. Иванова [31], Т. С. Михайлович [32], Г. Н. Носович [33] и др.

Подобные расхождения в формулировках обуславливаются тем, что наряду с термином «мышление» широко используется понятие «интеллект». Если мышление выступает как процесс решения задач в целях получения новых знаний и создания чего-либо, то интеллект рассматривается как характеристика общих способностей, необходимых для всех процессов познания, т. е. не только для мышления, но и для воображения, памяти, внимания [34], что находит отражение в умениях, входящих в данную группу.

Таким образом, интеллектуальные умения включают в себя не только умения, связанные с осуществлением мыслительной деятельности, но и ряд других умений, связанных с осуществлением всех познавательных процессов.

Под логическими умениями понимаются способы и приёмы выполнения логических операций мышления, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний [35]. Соответственно, и состав логических умений определяется основными мыслительными операциями и включает в себя анализ и синтез, сравнение, обобщение, классификацию, умение выделять главное и др.

Остановимся подробнее на содержании основных логических умений, формируемых у младших школьников.

Исходными логическими умениями в учебной деятельности являются анализ и синтез.

Анализ представляет собой мысленное или практическое расчленение объекта на

составные элементы, каждый из которых исследуется в отдельности. Разделение целого на составляющие его части выступает в качестве главной особенности данного умения. При этом, как отмечает А. И. Газизова, «анализ расчленяет объект не как попало, а по линиям определённых основных отношений с другими вещами, не отделяя части от целого» [36]. Мыслительный процесс включает как анализ, так и синтез, и их разделение является условным. В мыслительном процессе анализ и синтез постоянно переходят друг в друга, поочерёдно выступая на первый план.

Важным умением логической обработки информации является выделение главного. Под главным следует понимать предмет мысли; выделение главного способствует прочному запоминанию учебного материала, развитию логического мышления.

Умение выделять главное состоит из цепочки взаимосвязанных действий: выделение предмета мысли, сортировка материала; нахождение ключевых слов, опорных смысловых пунктов; группировка материала; знаковое оформление выделенного главного [37].

В органической связи с анализом, синтезом и выделением главного находится умение сравнивать, сущность которого заключается в выделении общих и нахождении отличительных признаков в изучаемых предметах и явлениях. Сравнение может быть полным (устанавливаются сходства, и отличия) и частичным (устанавливается только сходное либо только отличительное); комплексным (предполагает сравнение объектов по нескольким основаниям) и однолинейным; параллельным (при сравнении синхронно изучаемого материала), последовательным (сравнение хронологически изучаемых явлений) и отсроченным (сравнение объектов, изучаемых на разных уроках, отдалённых по времени).

Использование определённого вида сравнения зависит от дидактической цели, особенностей учебного материала, степени сформированности умения у учащихся.

Сравнение является основой для осуществления более сложного логического умения — обобщения, суть которого заключается в мысленном выделении общих существенных черт и объединении на их основе предметов и явлений окружающей действительности.

Обобщением является любое правило, любой закон, выведенный на основе наблюдений одних и тех же фактов, явлений или зависимостей в разных условиях и на разном содержании. В учебно-познавательной деятельности обобщение осуществляется в единстве с анализом, сравнением, синтезом. Например, обобщение отдельных событий предполагает анализ соответствующих конкретных фактов, дифференциацию их отдельных характеристик, сравнение и выделение наиболее существенного в них [38, с. 89].

Исходя из особенностей учебно-познавательной деятельности, в психолого-педагогической литературе различают два типа обобщений: эмпирическое и теоретическое.

Эмпирическое обобщение осуществляется путём сравнения группы предметов и выявления их общего свойства, обозначаемого особым словом, составляющим содержание эмпирического понятия. В дидактическом аспекте эмпирическое обобщение предполагает обращение учеников к значительному по объёму фактическому материалу. В результате его анализа ученики выделяют наиболее существенные признаки изучаемых предметов или явлений, совокупность которых составляет основу формируемых понятий.

Теоретическое обобщение осуществляется путём анализа системы, который состоит в её преобразовании в целях выявления некоторого абстрактного исходного отношения как общей основы этой системы. Теоретическое обобщение предполагает изучение каждого объекта как элемента определённой общей системы. Главное внимание при этом обращается на установление внутренних связей и отношений изучаемого объекта и его связей и отношений с другими элементами данной системы [39, с. 61].

В процессе обобщения важную роль играет абстракция, основная функция которой заключается в «расчленении предмета и отвлечении от него» [40]. При абстрагировании общие свойства предметов выделяются в отдельный самостоятельный объект, отличительные признаки при этом не учитываются. Таким образом, обобщение представляет собой процесс перехода от менее к более общему, а абстрагирование, в свою очередь, представляет собой процесс, позволяющий осуществить данный переход.

Определённая роль в мыслительной деятельности человека отводится систематизации как логическому умению, предполагающему организацию изучаемых объектов в определённую систему. Важнейшим видом систематизации является классификация — распределение предметов и явлений по группам на основании сходных или различных признаков. Правильность и полнота классификаций зависят от точности и полноты выделения и соподчинения существенных признаков понятия [41].

На интегративный характер логических умений, в связи с чем их формирование начинается с выработки простейших познавательных приёмов и действий, которые постепенно усложняются и интегрируются в конечном итоге в более сложные, указывает исследователь В. Т. Чепиков. При этом умения и навыки, которые образуются, как бы вбирают в себя ранее сформированные более простые [42].

Согласно психологическим исследованиям (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина [43]), любое умение формируется в деятельности, под которой понимается процесс активного взаимодействия субъекта с окружающим миром. Следовательно, для формирования у младших школьников логических умений необходимо специально организовать их учебную деятельность, включив в неё логические умения как объекты изучения.

Формирование логических умений и навыков — сложный и длительный процесс. В методике формирования логических

умений и навыков можно выделить несколько основных этапов, которые определяют задачи деятельности педагога в данном направлении.

Одним из основополагающих этапов учебной деятельности является постановка учебной задачи, при которой обучающиеся обнаруживают, что имеющихся у них знаний и умений недостаточно для решения новых задач.

Создавая условия для возбуждения у них подобных внутренних противоречий, можно вызвать стремление к овладению наиболее рациональными умениями учебного труда. Таким образом, первым этапом в формировании у учащихся логических умений является возбуждение у школьников потребности в выработке логических умений; стимулирование их активности и самостоятельности.

Однако создания действенной мотивации недостаточно для усвоения и применения умения. Необходимо, чтобы школьники осознали сущность, содержание и способы практического применения формируемых умений. Поэтому на втором этапе необходимо вооружить школьников системой знаний, которые раскрывают суть отдельных логических умений и пути их формирования. Эффективным будет применение на данном этапе памяток с алгоритмом действий при применении логического умения.

Следующий этап — выработка соответствующих умений, что достигается путём осуществления продолжительной тренировочной деятельности.

Эффективное формирование логических умений у младших школьников в учебной деятельности предполагает соответствующее организационное и методическое обеспечение, в частности, наличие программы формирования логических умений и навыков в учебной деятельности.

Созданная нами программа рассчитана на младший школьный возраст (с 6—7 до 10—11 лет), который является сензитивным для формирования учебной деятельности.

При разработке содержания программы учитывался интегративный характер логических умений. В связи с этим программа строится на иерархическом принципе — от простого к сложному, согласно которому вначале формируются более простые умения, а затем они постепенно отрабатываются, расширяются и интегрируются в более сложные. Кроме того, в программе делается акцент на формирование умений анализировать, выделять главное, сравнивать, делать обобщения, что является пропедевтикой формирования более сложных мыслительных действий. Данной программой мы определяем состав формируемых у младших школьников логических умений, их содержание и последовательность для каждого класса начальной школы.

Заключение. Логические умения представляют собой способы осуществления логических операций на материале знаний по изучаемому предмету. Обладая свойствами обобщённости и универсальности, возможностью широкого переноса, данная группа умений относится к общим познавательным умениям и играет ведущую роль в интеллектуальном развитии младших школьников. Состав логических умений определяется тем обстоятельством, что данная группа общепознавательных умений основывается на логическом мышлении, исходными операциями которого являются анализ, синтез, сравнение, обобщение и др. Вырабатываются логические умения и навыки постепенно. Их формирование носит интегративный характер.

Список цитируемых источников

1. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1981. Т. 1. 336 с.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения : в 10 т. М., 1957. Т. 1. 509 с.
3. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приёмов умственной работы учащихся. М. : Просвещение, 1968. 288 с.
4. Кулько В. А., Цехмистрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться. М., 1983. 80 с.
5. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование у учащихся учебных умений. М. : Знание, 1987. 80 с.
6. Чэпікаў В. Ц. Педагагічныя асновы фарміравання ў школьнікаў агульнавучэбных уменняў і навыкаў // Народная асвета. 1988. № 3. С. 8—11.
7. Татьяначенко Д. Развитие общеучебных умений школьников // Народное образование. 2003. № 8. С. 115—126.
8. Усова А. В., Бобров А. А. Указ. соч. 80 с.
9. Кабанова-Меллер Е. Н. Указ. соч. 288 с.
10. Звягина О. М. Формирование общеучебных умений распознавания у младших школьников : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Л., 1991. 17 с.
11. Чэпікаў В. Ц. Пазнач. твор. С. 8—11.
12. Богоявленский Д. Н. Приёмы умственной деятельности и их формирование у школьников // Вопросы психологии. 1969. № 2. С. 25—38.
13. Кабанова-Меллер Е. Н. Указ. соч. 288 с.
14. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М. : Педагогика, 1989. 224 с.
15. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. 584 с.
16. Усова А. В., Бобров А. А. Указ. соч. 80 с.
17. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы. М. : Просвещение, 1982. 192 с.
18. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М. : Пед. о-во России, 2000. 480 с.
19. Кабанова-Меллер Е. Н. Указ. соч. 288 с.
20. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. М. : Просвещение, 1987. 208 с.
21. Пунский В. О. Азбука учебного труда. М. : Просвещение, 1988. 144 с.
22. Татьяначенко Д. Указ. соч. С. 115—126.
23. Тиринова О. И. Формирование общих учебных умений и навыков на основе становления и развития учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. 2002. № 12. С. 100—109.
24. Усова А. В., Бобров А. А. Указ. соч. 80 с.
25. Бабанский Ю. К. Указ. соч. 192 с.
26. Тиринова О. И. Указ. соч. С. 100—109.
27. Пунский В. О. Указ. соч. 144 с.
28. Хакбердыев М. Формирование интеллектуальных умений у первоклассников : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Ташкент, 1991. 17 с.
29. Власова В. К. Формирование логических умений будущих учителей начальных классов в современной информационной среде : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2006. 198 л.
30. Газизова А. И. Внеконтекстное обучение как способ формирования профессионально значимых логических умений для правоохранительной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Казань, 2001. 169 л.

31. Иванов Д. В. Формирование логических умений у младших школьников с задержкой психического развития с помощью логических упражнений : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2005. 23 с.
32. Михайлович Т. С. Формирование логических умений у младших школьников в процессе решения задач : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02. Киев, 1992. 22 с.
33. Носович Г. Н. Формирование логических умений у студентов университета — будущих учителей : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Иркутск, 1983. 16 с.
34. Татьяначенко Д. Указ. соч. С. 117.
35. Паламарчук В. Ф. Указ. соч. 208 с.
36. Газизова А. И. Указ. соч. С. 70.
37. Власова В. К. Указ. соч. С. 28.
38. Стрезикозин В. П. Актуальные проблемы начального обучения. М. : Просвещение, 1976. 207 с.
39. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М. : Большая рос. энцикл., 1999. Т. 2. 672 с.
40. Власова В. К. Указ. соч. С. 71.
41. Там же. С. 72.
42. Чэпікаў В. Ц. Пазнач. твор. С. 8.
43. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М. : МГУ, 1968. 65 с.

Поступила в редакцию 24.11.2015.

Репозиторий БарГУ

УДК 373.3

А. В. Саутина

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 722 47 62, allasautina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К САМОСОХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассмотрены негативные тенденции динамики состояния здоровья младших школьников, роль системы образования в формировании и сохранении здоровья подрастающего поколения. Представлены теоретические аспекты проблемы формирования готовности к самосохранительной деятельности в младшем школьном возрасте. Акцентируется внимание на необходимости разработки моделей применения педагогических технологий, которые сквозь призму каждого учебного предмета обеспечат формирование готовности младшего школьника к деятельности, обеспечивающей сохранение здоровья.

Ключевые слова: самосохранение; самосохранительная социализация; самосохранительная деятельность; готовность к самосохранительной деятельности; здоровьесбережение.

Библиогр.: 9 назв.

A. V. Sautsina

Baranovichy State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykov Str., 225404 Baranovichy, of the Republic of Belarus, +375 (29) 722 47 62, allasautina@mail.ru

FORMATION OF THE READINESS FOR SELF-PRESERVATION ACTIVITY AS A FACTOR OF THE JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S HEALTH CARE AND STRENGTHENING

The role of education in the formation of the readiness for the self-preservation activity of younger schoolboys is described. The notions of "self-preservation", "socialization of self-preservation", "self-preservation activity" are put forward. The need to develop models of the educational technologies use in the content of each subject, which will ensure the formation of readiness of junior schoolboys for the activities providing their health preservation, is grounded.

Key words: self-preservation; self-preservation socialization; self-preservation activity; readiness for self-preservation activities; health preservation.

Ref.: 9 titles.

Введение. В современном обществе наблюдается тенденция к пересмотру жизненных ценностей, из которых на первый план выступает одна из самых актуальных и важнейших ценностей человека — его личное здоровье. В Республике Беларусь приоритетной государственной задачей становится

охрана здоровья населения, в особенности сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения.

Условия формирования личности ребёнка в детстве в значительной степени определяют здоровье взрослого человека в будущем. Именно в младшем школьном возрасте на

фоне морфофункциональных перестроек организма наступает период формирования целенаправленного поведения, усиливающий влияние ускоренных процессов психического развития. Интенсивно развиваются физиологические и интеллектуальные параметры ребёнка, формируется его физическое и психологическое здоровье [1].

Существенные изменения в учебном процессе, характеризующиеся большой динамичностью, напряжённостью, возрастанием объёма информации и, одновременно, дифференциацией содержания обучения, повлекла интеграция с Европейской системой образования. Возникает явное противоречие между общественно-государственной потребностью в формировании здорового поколения и современными условиями обучения и жизни детей. Этот факт указывает на необходимость ориентации системы образования на сохранение и развитие здоровья школьников.

Основная часть. Психофизиологический статус младшего школьника и низкий исходный уровень здоровья детей, поступающих в первый класс, уменьшают возможности эффективно адаптироваться к учебным нагрузкам, создают предпосылки для дальнейшего нарастания психической напряжённости, снижения уровня жизненной активности и возникновения хронических заболеваний [2].

Решение проблемы обеспечения здоровья младших школьников сегодня приобретает особую актуальность, поскольку сложившаяся в последние годы социально-экономическая ситуация и негативное влияние природных факторов привели к понижению показателей здоровья учащихся. За 18 лет детская заболеваемость в стране выросла более чем на 70%. Четверть белорусских детей сегодня находится на диспансерном учёте из-за хронических заболеваний. Чаще всего дети страдают от заболеваний органов дыхания. На втором месте — инфекционные и паразитарные заболевания, далее следуют травмы, отравления, болезни кожи, органов

пищеварения и глаз. Среди хронических заболеваний у детей лидируют болезни органов пищеварения [3]. Согласно статистическим данным «число хронических заболеваний в детском возрасте увеличилось в 2,5 раза, при этом растёт количество так называемых школьных болезней — снижение зрения, нарушение осанки, болезни органов пищеварения» [4, с. 10]. Современная школа ориентируется на повышение качества образования, интенсификацию учебной деятельности, которые, как свидетельствует вышеприведённая статистика, наносят ущерб физическому состоянию и усугубляют ситуацию нездоровья обучающихся.

Необходимо констатировать, что, анализируя государственные стандарты Республики Беларусь (Высшее образование. Первая ступень по специальностям 1-01 02 01 Начальное образование), регламентирующих профессиональную подготовку учителей начальной школы, мы сделали вывод об абсолютном отсутствии требований к профессиональной компетенции «способность и готовность к формированию у учащихся основ самосохранительной деятельности», а сама самосохранительная деятельность учеников не рассматривается как один из результатов изучения отдельных дисциплин [5].

Однако государство и общество усиливают внимание к проблеме здоровья подрастающего поколения. Об этом свидетельствуют принятые государственными органами документы, связанные с обеспечением здоровья детей в процессе обучения: Кодекс Республики Беларусь об образовании [6], Указ Президента Республики Беларусь «Об утверждении Национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2011—2015 годы» [7].

Следует отметить, что современные механизмы, регулирующие функционирование общества, практически не задействуют сильный и авторитетный институциональный механизм обеспечения здоровья школьников — самосохранительную социализацию обучающихся в системе образования, целью и результатом

которой может стать сформированность готовности школьников к сохранению собственного здоровья. Именно система образования является тем единственным социальным институтом, в который младший школьник вовлечён на протяжении достаточно значимого периода своей жизни. В свою очередь за счёт многоступенчатости в структуре системы образования возможно наличие преемственности самосохранительной социализации детей и подростков [8].

В психолого-педагогической литературе социализация детей и молодёжи в сфере здоровья (самосохранительная социализация) рассматривается как формирование установок и навыков для здорового образа жизни. Она предполагает развитие общей культуры здоровья и самосохранения в обществе, системную работу на всех уровнях социальной организации и вовлечение в этот процесс институционального механизма охраны здоровья [9].

В последние годы активно осуществляются научные исследования, касающиеся проблемы здоровья в образовании. Предметами их являются: разработка и реализация здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе (Г. М. Резер, 2000; Н. К. Смирнов, 2000); формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни (Л. И. Алёшина, 2012; Н. М. Полетаева, 2004); создание педагогических условий реализации здоровьесберегающей деятельности в учебных учреждениях (С. М. Десятков, 1999; Е. И. Глебова, 2005); проектирование модели образовательного учреждения на основе здоровьесберегающей организации образовательного процесса (Н. И. Соловьёва, 2004, Е. О. Школа, 1997) и др.

Особую значимость приобрели междисциплинарные исследования, раскрывающие проблемы формирования готовности к самосохранительному поведению. В частности, И. Н. Симаева предлагает новый подход к сохранению и улучшению здоровья обучающихся разного возраста. По её мнению, образование — мощный социальный институт, способный сформировать индивидуальные

механизмы сохранения здоровья в сензитивных периодах развития личности.

Различные аспекты вопроса сохранения и укрепления здоровья субъектов образовательного процесса рассматриваются в работах многих белорусских учёных и исследователей (О. Л. Борисюк, 2010; А. С. Зубра, 2011; В. Н. Корзенко, 1999; Р. И. Купчинова, 2013, Я. Л. Мархоцкого, 2006; И. А. Мельничук, 2006), что подчёркивает актуальность данной проблемы.

Поэтому нам представляется необходимым ввести определение понятия «самосохранение». Под самосохранением мы понимаем модель жизнедеятельности младшего школьника, обеспечивающую его оптимальное физическое здоровье, психологическое состояние и социальный статус. Что касается понятия «самосохранение здоровья», мы истолковываем его как деятельность ребёнка, которая направлена на обеспечение оптимального состояния, защиты и улучшения собственного здоровья (в дальнейшем мы рассмотрим его как цель самосохранительной деятельности). Объект самосохранения — здоровье в целом, которое представлено в виде модели, свойственной данному образовательному социуму. Предметом самосохранения здоровья школьников могут являться как системные диспозиции, так и отдельные характеристики физического, психического и социального здоровья. Таким образом, понятия «самосохранение здоровья» и «самосохранительная деятельность» (далее — ССД) в сфере здоровья нами отождествляются [10].

Основу ССД составляют характеристики личности, которые определяют её характер и направленность: свойства темперамента, диспозиции, ценности, мотивы, потребности, самосохранительный аттитюд, поведенческие схемы и привычки, навыки, а также некоторые индивидуальные особенности личности, связанные со здоровьем. Среди них существуют такие, которые определяются исключительно влиянием наследственности, остальные формируются

в процессе социализации и могут являться предметом воспитания [11].

Поскольку воспитание, осуществляемое педагогом, не охватывает формирования всех граней ССД, мы предлагаем сузить предмет воспитания и ориентировать воспитание младших школьников на формирование готовности к сохранению здоровья, ответственности за своё здоровье, оптимальных поведенческих схем и навыков, которые будут влиять на ССД. В сознании современных детей плотно укоренилось безответственное, потребительское, а порой и пренебрежительное отношение к своему здоровью. Как показал анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающей проблемы здоровья, здоровый образ жизни чаще всего не рассматривается как результат успешной жизнедеятельности человека: нет определённой стратегии, совокупности методов для формирования готовности к ССД в процессе обучения, нет и плана её реализации.

В нашем случае под готовностью к ССД мы понимаем интегральную характеристику личности ребёнка, которая включает в себя установку на самосохранение как предшествующую поведению предрасположенность совершать действия в интересах сохранения, поддержания и восстановления здоровья, ценностей здоровья, навыков и положительного опыта ССД, получивших подкрепление в процессе обучения и воспитания.

В учреждениях образования Республики Беларусь реализуются различные модели здоровьесберегающей деятельности: лечебно-восстановительные, физкультурно-оздоровительные, эколого-сохраняющие, медико-гигиенические, образовательные и др. Однако при этом, как показывает практика, явно недооценивается роль педагога и самого обучающегося как субъектов здоровьесозидающей деятельности.

Многие исследователи отмечают, что решение проблемы здоровьесбережения в образовании зависит от уровня компетентности учителя. По мнению Г. К. Зайцева, М. Г. Колесниковой, Л. Ф. Тихомировой,

пассивное отношение педагогов к собственному здоровью в значительной степени определяет недооценку роли их педагогической деятельности в сохранении и укреплении здоровья школьников.

Установлено, что значительное количество учителей не владеют простейшими механизмами сохранения и укрепления здоровья учащихся; не понимают значимости интегрированных знаний, направленных на формирование ценностного отношения к здоровью как определяющему компоненту полноценной жизни своих учеников; не осознают взаимообусловленности своего здоровья и здоровья учащихся и т. д. Как следствие, учащиеся не способны к корректировке индивидуального здорового образа жизни, у них отсутствуют мотивы к самопознанию как одному из механизмов управления своим здоровьем.

Формирование у детей готовности к самосохранительной деятельности в процессе обучения и воспитания в начальной школе представляется особенно перспективным, поскольку предпубертатный период онтогенеза наиболее благоприятен для получения максимального позитивного результата в этой работе. С одной стороны, именно в этом возрасте происходит развитие когнитивной сферы, переход от непосредственного к опосредованному, т. е. осознанному и произвольному поведению. Дети младшего школьного возраста способны осознавать ценность здоровья, могут организовывать своё поведение и деятельность, направленные на реализацию здорового образа жизни в соответствии с заданными целями и собственными намерениями. С другой стороны, педагоги обладают необходимыми методами, технологиями и приёмами, которые могут способствовать формированию ССД и подкреплять её феномены.

При всём обилии научных исследований и разнообразии оздоровительных программ и мероприятий можно констатировать, что на современном этапе развития образования цели, содержание, методы и формы здоровьесбережения школьников оказались недостаточно эффективными, а неполное осознание

педагогом своей значимости в вопросе сохранения и укрепления здоровья учащихся является одной из серьёзных проблем. Несмотря на то, что подготовка учителей ориентирована на овладение здоровьесберегающими технологиями, в критической ситуации, сложившейся со здоровьем школьников, речь должна идти не столько об отдельных мероприятиях в целях здоровьесбережения, сколько о целостной технологии.

Заключение. Для учителей начальных классов необходима разработка моделей применения педагогических технологий, которые сквозь призму каждого учебного предмета обеспечат формирование готовности младшего школьника к самосохранительной деятельности, а это будет способствовать повышению качества их физического, психологического и социального здоровья.

Список цитируемых источников

1. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. М. : МПСИ, 2004.
2. Безруких М. М., Войнов В. Б. Психоневрологический анализ развития детей младшего школьного возраста // XVIII съезд Физиол. о-ва им. И. П. Павлова : тез. докл. Казань, 2001.
3. Белорусская информационная компания Бела-ПАН [Электронный ресурс]. URL: <http://belapan.com>. (дата обращения: 18.09.2015).
4. Национальная программа демографической безопасности Республики Беларусь на 2011—2015 годы. Минск, 2011.
5. Образовательный стандарт высшего образования / М-во образования Респ. Беларусь. Минск, 2013.
6. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. URL: http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=Hk1100243 (дата обращения: 28.09.2015).
7. Об утверждении Национальной программы демографической безопасности Республики Беларусь на 2011—2015 годы [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь от 11 авг. 2011 г. № 357 : с изм. и доп. от 12 сент. 2012 г. № 406. URL: http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=P31100357 (дата обращения: 28.09.2015).
8. Симаева И. Н., Алимпиева А. В. Охрана здоровья и образование: институциональный подход : моногр. : в 2 ч. Калининград, 2010—2011.
9. Симаева И. Н. Охрана здоровья обучающихся: возможности самосохранительной социализации в системе образования // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. 2012. Вып. 11. Сер. Педагогические и психологические науки. С. 26—35.
10. Куликов С. И. Педагогические основания профессиональной деятельности современного врача : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2011.
11. Симаева И. Н., Алимпиева А. В. Указ. соч. ; Куликов С. И. Указ. соч.

Поступила в редакцию 24.11.2015.

УДК 37.13:37.026.7:51

А. А. Теплицкая

Высшее учебное заведение «Международный гуманитарно-педагогический институт «Бейт-Хана»,
Донецкое шоссе, 11, 49080 Днепропетровск, Украина, +380 (067) 562 88 22, dafna77al@yahoo.com

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ ПО МЕТОДИКЕ МАТЕМАТИКИ: ОПЫТ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Самостоятельная работа студентов является важным условием обеспечения получения знаний в высшей школе Российской Федерации. В статье рассматриваются организационные основы самостоятельной работы студентов, условия её осуществления, определяются формы и методическое обеспечение самостоятельной работы в процессе методико-математической подготовки будущих учителей математики.

Ключевые слова: самостоятельная работа; учителя математики; лично-ориентированный подход; методико-математическая подготовка.

Табл. 1. Библиогр.: 4 назв.

А. А. Teplitskaya

Higher educational institution “International Institute of Humanities and Education “Beit Hana”,
11 Donetskoe Shosse street, 49080 Dnepropetrovsk, Ukraine, +380 (067) 562 88 22, dafna77al@yahoo.com

THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS BY THE MATHEMATICS TEACHING METHODOLOGY: THE EXPERIENCE OF THE LEARNER-CENTERED APPROACH

The organization of independent work of students is an essential factor in the process of acquiring of knowledge at the higher school of the Russian Federation. The article is devoted to the basic principles, conditions and performance of students' independent work. It also gives the analysis of the forms and methodological support of independent work in the course of methodological and mathematical preparation of future teachers of mathematics.

Key words: independent work; mathematics teachers; the learner-centered approach; methodical-mathematical training.

Table 1. Ref.: 4 titles.

Введение. Исходя из современных реалий и требований общества ведущей задачей профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации выступает формирование и развитие личности учителя. Следовательно, проблема организации самостоятельной работы студентов (далее — СРС) в условиях лично-

ориентированного обучения является актуальной и ключевой в стратегических направлениях построения современной системы подготовки педагогических кадров.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время нет необходимости убеждать преподавателей в значимости самостоятельной работы в обучении. В современных научных исследованиях (В. В. Буряк, В. В. Давыдов,

В. А. Дёмин, Б. П. Есипов, В. А. Козаков, В. А. Онищук, П. И. Пидкасистый, В. Ф. Шаталов, Д. Б. Эльконин) значительное внимание уделяется организации и методическому обеспечению СРС, рассматриваются психолого-педагогические основы познавательной деятельности, поднимаются проблемы активизации СРС средствами программируемого обучения, технических средств [1]. Однако эта проблема остаётся недостаточно разработанной. Мнения учёных-исследователей расходятся и в определении понятия «самостоятельная работа», и в выявлении её влияния на познавательные интересы студентов, и в оценивании её учебно-воспитательных результатов. Так, самостоятельная работа рассматривается как форма обучения (В. В. Буряк, Н. Дайри, Т. И. Шамова), средство обучения (Р. Г. Леиберг, П. И. Пидкасистый), вид учебной деятельности (О. А. Нильсон, И. Э. Унт).

Исследование вопроса об организации самостоятельной работы студентов в условиях лично ориентированного обучения — это ещё одна попытка рассмотреть учебный процесс не как совокупность разрозненных элементов, а как единую систему, взаимодействующие части которой сами указывают на то, насколько эффективно осуществляется это взаимодействие. При таком подходе мы имеем дело с новым сочетанием элементов, которое на сегодня является недостаточно изученным. Поэтому поиск и разработка новых педагогических концепций, в рамках которых возможны новые решения в организации СРС, представляется чрезвычайно важной и актуальной теоретической и практической проблемой.

Всё более очевидным является необходимость переориентации информационной (репродуктивной) модели обучения в учреждении высшего образования на создание проблемно-деятельностной модели учебной деятельности студентов. Такое обучение предполагает взаимообогащение двух систем общедидактических принципов: 1) системы принципов формирования и подачи учебного материала («мотив и сознание»); 2) системы

принципов поэтапного формирования учебной деятельности («мотив» и «действие») [2]. Одним из способов взаимосвязи этих систем выступает СРС, в границах которой эти системы взаимодействуют и взаимообогащаются.

В нормативных документах современной высшей школы наметилась стойкая тенденция к сокращению учебных аудиторных занятий за счёт увеличения СРС, которая является важнейшим компонентом обучения, интегрирующим различные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемой без непосредственного участия преподавателя или под его руководством. Поэтому рациональная организация СРС и успешное руководство ею рассматриваются как обязательное условие высокой результативности процесса обучения в высшем учебном заведении.

Включение самостоятельной работы в процесс методической подготовки будущих учителей математики в условиях лично ориентированного обучения нуждается в разработке её организационных основ, создания определённой системной структуры для достижения поставленных целей, определения функциональных взаимодействий и задач для выполнения.

Основная часть. Концептуальными основами развития педагогического образования Российской Федерации определено, что методическая подготовка предусматривает изучение методик преподавания учебных предметов и методик проведения внешкольной и внеклассной работы, психолого-педагогических дисциплин, прохождение учебных и педагогических практик и обеспечивается методической направленностью преподавания фундаментальных учебных дисциплин. Методическая подготовка является сквозной и осуществляется в течение всего периода обучения.

Неотъемлемой составляющей процесса методической подготовки будущих учителей математики в учреждении высшего образо-

вания выступает самостоятельная работа студентов, на которую отводится около 60% времени для выполнения учебной программы.

Основными целями и задачами самостоятельной работы будущих учителей математики в процессе методико-математической подготовки является усвоение в полном объёме учебной программы, последовательная выработка навыков самостоятельной практической и научно-теоретической деятельности, формирование важных для профессиональной деятельности учителя математики компетенций через применение знаний.

Самостоятельная работа будущих учителей математики в процессе методико-математической подготовки включает подготовку к аудиторным занятиям (лекционным, практическим, семинарским, лабораторным и др.) и выполнение соответствующих заданий; отработку отдельных тем, которые не рассматривались во время аудиторных занятий; подготовку к учебным и педагогическим практикам и выполнение заданий, предусмотренных практиками; выполнение письменных контрольных, курсовых работ; подготовку к зачётам и курсовым экзаменам; подготовку к итоговой государственной аттестации, в том числе выполнение выпускной квалификационной работы; работу в студенческих научных обществах и кружках; участие в научных и научно-практических конференциях и семинарах, других видах деятельности, которые организуются и осуществляются университетом, факультетом, кафедрой и органами студенческого самоуправления. Самостоятельная работа, не предусмотренная учебной программой, рабочим планом и учебно-методическими материалами, которые раскрывают и конкретизируют её содержание, может осуществляться студентами инициативно, в целях реализации собственных учебных и научных интересов.

Таким образом, самостоятельная работа студентов — это особым образом организованная целенаправленная учебная деятельность студентов [3], основанная на осознанной индивидуально-групповой познаватель-

ной активности по системному усвоению лично и профессионально значимых знаний, умений и навыков, средств и способов их приобретения. При этом центр тяжести переносится на самообучение. Самостоятельная работа — это спланированная учебная работа студента при методическом обеспечении со стороны преподавателя, но без его непосредственного участия [4].

Осуществление СРС предполагает её проектирование, выбор технологии реализации, организацию и контроль. Поэтому речь должна идти не о самостоятельной работе вообще, а о руководимой со стороны преподавателя СРС. Она предусматривает необходимость определения целей и задач, организации специальной деятельности студентов, использования особой технологии процесса обучения и оценивания его результатов.

Обязательным условием обеспечения самостоятельной работы является соблюдение этапности в её организации и проведении:

- *подготовительный этап* предполагает составление преподавателем рабочей программы с выделением количества часов на СРС по каждой теме; разработку учебно-методических материалов для организации самостоятельной работы; диагностику уровня подготовки студентов;

- *организационный этап* предусматривает ознакомление студентов со спецификой работы с учебным материалом, ознакомление с характеристиками различных видов заданий, критериями их оценки и сроками отчётности. На данном этапе студентам читается вводная лекция, проводятся индивидуально-групповые консультации;

- *мотивационно-деятельностный этап* предполагает ориентацию студента на конкретную цель овладения выбранной специальностью и осознание ответственности за её достижения. Преподаватель на данном этапе должен обеспечить положительную мотивацию самостоятельной работы студента, проверку промежуточных результатов, организацию самоконтроля, обсуждение результатов самостоятельной работы;

– *контрольно-оценочный этап* включает оценку как процесса (выбор способа выполнения задания и его целесообразность), так и результата (полнота, содержание, правильность) самостоятельной работы [5].

Самостоятельная работа студентов по изучению конкретной дисциплины требует тщательной организации: разработки контрольных заданий в соответствии с тематическим планом, их оценки в баллах, выделения обязательных и дополнительных заданий, определения индивидуального комплекса заданий, подсчёта баллов для рейтинга знаний, оценки выполнения заданий.

Рассмотрим возможный вариант организации СРС при изучении учебной дисциплины «Методика обучения математике».

Планирование и содержание самостоятельной работы определяется рабочей учебной программой и согласуется с учебным планом и типовой программой дисциплины. Приведём фрагмент содержания самостоятельной работы из рабочей программы по методике преподавания математики на примере первого модуля (таблица 1).

Для выполнения индивидуальных заданий из содержания самостоятельной работы студенты должны уметь прорабатывать теоретические разделы указанных источников; параллельно ознакомиться с примерами из методической литературы; прорабатывать упражнения и выполнять задания из «Методических рекомендаций». При затруднении следует обратиться к определениям понятий, изучить соответствующий теоретический раздел; формулировать гипотезы, организовывать исследования, обрабатывать свои данные и интерпретировать результаты; находить ответы на вопросы.

Преподаватель обязательно должен учитывать основные трудности в выполнении самостоятельной работы студентами. Как показала практика, в основном они связаны с необходимостью усвоения большого терминологического словаря; с использованием психологических и педагогических понятий;

неглубокими знаниями теоретических основ математической подготовки младших школьников; работой с учебно-методической литературой, в которой подчас нет чёткости и логичности. Если это не учитывается при организации СРС, то студенту и преподавателю придётся потратить много усилий на преодоление предубеждений о невозможности самостоятельного освоения методико-математических дисциплин.

В процессе экспериментальной работы по теме «Формирование основ профессионализма будущих учителей математики» разработаны алгоритмы выполнения методических действий, а также задания, определяющие последовательность овладения методическими действиями. Указанные материалы оформлены в виде памяток, которыми студентам удобно пользоваться при выполнении заданий для самостоятельной работы.

ПАМЯТКИ

Изучение типичных ошибок учащихся

1. Выделить типичные ошибки учащихся при изучении данной темы.
2. Проанализировать затруднения учащихся.
3. Сформулировать вопросы для беседы с учащимися по исправлению ошибки.
4. Продумать способ учёта ошибок.

Подбор наглядных пособий к уроку

1. Наглядные средства меняются в зависимости от возраста учеников, характера изучаемого материала, этапа изучения понятия.
2. При знакомстве с вычислительными приёмами иллюстративный материал необходимо соответствующим образом подбирать и структурировать.
3. При изучении приёмов в пределах десятка хорошо использовать материализованные объекты — круги, квадраты, палочки. Располагать их следует соответственно структуре вычислительного приёма.
4. При изучении действий с многозначными числами предметная наглядность практически не нужна, достаточно знаковой наглядности: образцы решения на бумаге в клетку.
5. Наглядная интерпретация задач многообразна: оформление условия задачи в виде краткой словесной записи, чертежа, таблицы, схемы, блок-схемы, графа.

[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

Анализ упражнений по теме

1. Найти в учебнике упражнения на усвоение смысла действия сложения (вычитания, умножения, деления и т. п.).
2. Определить, на усвоение какого материала направлено данное упражнение.
3. Описать организацию работы над данным упражнением.
4. Указать, с какой целью помещено упражнение (для подготовки к изучению нового материала, для первичного закрепления, для повторения и т. п.).
5. Найти или составить упражнение творческого характера.

Подготовка коротких сообщений на практическом занятии

1. Теоретическая часть с указанием используемых источников.
2. Фрагмент урока или результаты экспериментального исследования.
3. Практические приложения: пособия, памятки, материал для проведения игр, схемы анализа ошибок.

Формирование у студентов умения работать со школьным учебником

1. Найдите в учебнике (*указывается страница*) упражнения, с помощью которых учащиеся усваивают понятия (*указывается понятие*).
2. Установите дидактическую цель указанных упражнений, определите, на каком этапе формирования знаний (умений, навыков) целесообразно их использовать.
3. Дайте оценку сложности упражнений, объясните порядок их включения с учётом уровня сложности.
4. Выпишите, в какой последовательности рассматриваются в учебнике вопросы по теме. Составьте, пользуясь учебником, планирование уроков по указанной теме.
5. Рассмотрите, как вводится новый материал в учебнике (*указывается тема*). Какой метод обучения предполагается использовать при этом?
6. Какие наглядные пособия целесообразно использовать при выполнении упражнения? Какие дидактические пособия возможно использовать?
7. Рассмотрите все упражнения, включённые в урок (*указывается страница*). Установите их содержание и цель, сравните их по сложности и укажите упражнения, которые надо выполнить: а) под руководством учителя или самостоятельно; б) в классе или дома, устно или письменно; в) с иллюстрацией или без использования наглядного материала; г) с показом образца или без показа образца выполнения.
8. Проанализируйте упражнения, предлагаемые в учебнике к указанному уроку, сформулируйте тему и цель данного урока. Проверьте себя, используя соответствующее методическое руководство к учебнику.

II МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

Методы работы с литературой

При чтении научной литературы применяются различные его виды:

– *просмотровое* чтение используется для составления общего впечатления и предполагает просмотр текста; при просмотровом чтении обычно читается титульный лист, аннотация, оглавление, отдельные абзацы и предложения;

– *ознакомительное* (выборочное) чтение применяется для выявления определённых вопросов, которые находятся в разных источниках, а также в целях сравнения, сопоставления извлечённой информации, выработки собственной позиции по данному вопросу;

– *изучающее* чтение — активный вид чтения, который предполагает внимательное изучение материала, который нацелен на усвоение главной мысли текста, его цели, на понимание логики изложения и т. д.; этот вид чтения требует последовательности в изучении.

По мере изучения темы имеет смысл заполнять таблицу:

Знаю	Что узнал	Хочу узнать
------	-----------	-------------

Полезно составлять схемы, устанавливающие иерархию понятий, вести словарь понятий и терминов, обращаться к перечню ключевых слов, к оглавлению изучаемых источников литературы.

Написание конспекта

Конспект объединяет в себе план, выписки и тезисы; показывает внутреннюю логику изложения; содержит основные выводы, важные положения, факты, доказательства; отражает отношение составителя к материалу и может быть использован в работе не только самим автором, но и другим человеком.

При составлении конспекта необходимо избегать многословия, излишнего цитирования, стремления сохранить стилистическую особенность текста в ущерб его логике.

Различают следующие виды конспектов: *плановый* (составляется с помощью предварительного плана; каждому его пункту соответствует определённая часть конспекта); *текстуальный* (составляется преимущественно из цитат, которые связаны логическими переходами); *свободный* (представляет собой сочетание выписок, цитат и иногда тезисов); *тематический* (не отображает всего содержания текста, а лишь определённую тему, отвечает на конкретный вопрос).

Написание реферата

Реферат, в отличие от конспекта, является новым, авторским текстом. Новизна в данном случае подразумевает новое изложение, систематизацию материала, особую авторскую позицию при сопоставлении

различных точек зрения, т. е. реферирование предполагает изложение какого-либо вопроса на основе классификации, обобщения, анализа и синтеза материала одного или нескольких источников.

Специфика реферата: в нём нет развёрнутых доказательств, сравнений, рассуждений и оценок; в работе даётся ответ на вопрос, что существенного по интересующей проблеме содержится в конкретном тексте.

Реферат не должен отражать субъективных взглядов референта на излагаемый вопрос. Оценка может быть допущена лишь в последней, заключительной части в виде резюме.

Структура и содержание реферата

ВВЕДЕНИЕ отражает актуальность темы и способы решения поставленных в работе задач.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ раскрывает содержание работы. Она подразделяется по плану на параграфы или вопросы. Параграф начинается с задачи и заканчивается выводом, может быть параграф, отражающий краткую историю исследуемой проблемы. Основная часть содержит представление достигнутых по отдельным вопросам темы результатов и обзор литературы; могут быть представлены схемы, графики, таблицы, рисунки, фотографии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ — представление основных выводов, полученных в ходе работы, и комментариев исполнителя работы по изложенному материалу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ содержит источники информации в алфавитном порядке, оформленные согласно требованиям действующих стандартов.

III ВИДЫ ЗАДАНИЙ

Усвоение выбора приёмов и методов обучения на уроке

1. Определить, какой метод (индуктивный или дедуктивный) целесообразно использовать при изложении данной темы.
2. Продумать, можно ли в данном случае использовать проблемное изложение материала.
3. Сравнить варианты (два и более) объяснения материала и используемые методы обучения.
4. Подготовить различные варианты объяснения одного и того же материала и сравнить используемые методы (по характеру познавательной деятельности).
5. Обосновать выбор методов и приёмов обучения в подготовленном конспекте урока.

IV МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ

Формирование готовности будущих учителей к творческой деятельности

1. Самостоятельная разработка фрагментов и конспектов уроков по конкретной теме по разным учеб-

никам с использованием методов и приёмов, стимулирующих творчество школьников.

2. Самостоятельная разработка внеурочных мероприятий по математике (внеурочных занятий, математических вечеров, утренников, математических уголков и газет, занятий математического кружка, материалов для математических олимпиад, конкурсов и викторин).

3. Использование дидактических игр и упражнений в целях овладения способами формирования познавательного интереса учащихся, образцами различного типа взаимодействия с учащимися, развития их творческого начала.

4. Изготовление как известных, так и новых (оригинальных) пособий по конкретным темам начального курса математики к фрагментам и конспектам уроков, дидактическим играм и упражнениям.

5. Разработка заданий для самостоятельной работы школьников, математических диктантов, тестов.

6. Микропреподавание: проведение уроков и их фрагментов по определённым темам начального курса математики с созданием проблемных ситуаций, использованием принципов и приёмов развивающего обучения, организация диалогического обучения и поисковой математической деятельности учащихся.

7. Выполнение контрольных работ и тестовых заданий по методике преподавания математики, способствующих выявлению у студентов готовности к творческой деятельности.

8. Использование исторического материала с математическим содержанием при организации различных форм работы.

9. Организация групповой деятельности студентов в целях формирования у них умений и навыков диалогического общения, сотрудничества и сотворчества.

Результатом использования контрольных заданий, памяток по осуществлению методических действий и выполнению индивидуального комплекса самостоятельной работы студентами стало повышение уровня самостоятельности и ответственности студентов; овладение разнообразными методическими действиями; обогащение методических копилочек, создание «портфолио» студентов.

Во время консультаций следует вместе со студентами составить индивидуальный комплекс самостоятельной работы. Все задания при изучении каждой темы выполнить невозможно по причине нехватки времени. Однако в семестре студент выполняет основные виды заданий и некоторые из дополнительных. В результате он приобретает необ-

ходимые умения, а также набирает определённое количество баллов. В зависимости от качества выполнения каждого задания выставляется отметка в баллах, которые затем суммируются.

Описанная деятельность по организации самостоятельной работы студентов, безусловно, будет корректироваться, применяться при изучении других разделов методики преподавания математики. С этой целью необходимо добиваться осознанного понимания каждым студентом значимости самостоятельной работы в их профессиональной подготовке.

Заключение. Самостоятельная работа будущего учителя математики в процессе методической подготовки по математике — это форма организации обучения и организованная целенаправленная деятельность студентов, основанная на осознании индивидуально-групповой познавательной активности по системному освоению личностно и профессионально значимых знаний, умений и навыков, способов их усвоения и преобразования. Система организации учебного процесса, наиболее эффективно обеспечивающая технологичность управления самостоятельной работой студентов, предполагает использование модульного обучения. Для результативности

СРС необходимы соответствующие условия, среди которых важнейшими являются: педагогическая диагностика студентов, дифференциация студентов на основе анализа их самостоятельности, разработка личностных стратегий обучения студентов при организации самостоятельной работы. При выполнении этих условий процесс усвоения знаний, умений и навыков станет субъектно значимым, наполненным для студента личным смыслом, чувствами, зафиксированными в его субъектном опыте.

Список цитируемых источников

1. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання / А. М. Алексюк [та ін.]. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
2. Сердюк О. П. Особистісно-орієнтоване навчання : Вища школа. Концептуальна модель // Освіта. 2003. № 14—15.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д : Феникс, 1997. 250 с.
4. Забранський В. Я. Організаційні засади самостійної роботи майбутніх учителів математики у процесі методичної підготовки // Дидактика математики: проблеми і дослідження : Міждунар. зб. наук. робіт. Вип. 25. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2006. С. 81—87.
5. Сердюк О. П. Указ. соч.

Поступила в редакцию 26.02.2016.

УДК 37

В. В. Хитрюк

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 357 70 58, hvv64@tut.by

РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы создания ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС): обоснованы ресурсный и системный подходы в качестве методологической основы исследования; раскрыты содержание и функции, определены структурные компоненты, сформулированы требования, предъявляемые к ресурсному обеспечению инклюзивного образования обучающихся с РАС, обозначены принципы его разработки. Результаты анализа актуального состояния ресурсного обеспечения позволили обозначить как условия перехода потенциальных ресурсов в реальные, так и механизмы создания новых ресурсов, определяющих эффективность инклюзивного образования обучающихся с РАС.

Ключевые слова: инклюзивное образование; обучающиеся с расстройствами аутистического спектра; ресурсный подход; компоненты ресурсного обеспечения.

Табл. 1. Библиогр.: 18 назв.

V. V. Hityruk

Baranovichy State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykov Str.,
225404 Baranovichy, of the Republic of Belarus, +375 (29) 357 70 58, hvv64@tut.by

RESOURCE PROVISION OF INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS: STRUCTURE AND CONTENT

The results of the theoretical research on the problem of the resource provision creation of inclusive education for students with autistic spectrum disorders (ASD) are put forward. The resource and system approaches are substantiated as a methodological basis for the research: the content and functions are described, the structural components are defined, the requirements to the resource provision of inclusive education for students with ASD are stated, and the principles of its elaboration are identified. The results of the analysis of the current state of the resource provision enabled to identify the conditions for the transition of potential resources into actual resources and the mechanisms of the creation of new resources that define the efficacy of inclusive education for students with ASD.

Key words: inclusive education; students with autistic spectrum disorders; resource approach; components of the resource approach.

Table 1. Ref.: 18 titles.

Введение. Включение детей с РАС в образовательный процесс учреждения общего среднего образования является чрезвычайно важной и одновременно очень сложной задачей. Особенности проявления нарушения

(нежелательные модели поведения, недостаточное социальное развитие, нарушение вербальной коммуникации, специфические сенсорные нарушения) требуют адресной адаптации образовательной среды, определения

структуры и содержания ресурсного обеспечения образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.

Актуальность настоящего исследования определяется противоречиями между социальной востребованностью и необходимостью осуществления инклюзивного образования на уровне общего среднего образования и недостаточной разработанностью содержания и структуры его ресурсного обеспечения, учитывающего особые образовательные потребности детей с РАС; номинацией специфических проявлений расстройств аутистического спектра, особых образовательных потребностей этой категории обучающихся и отсутствием системного подхода к разработке ресурсного обеспечения инклюзивного образования данной категории обучающихся; необходимостью создания ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС и отсутствием научно-методических разработок, определяющих его содержание, функции, структуру.

Целью проводимого теоретического исследования является обобщение ресурсов инклюзивного образования детей с РАС, накопленных зарубежной образовательной практикой, опытом отечественной практики, определение возможностей использования зарубежного опыта в национальной системе образования, определение потенциальных ресурсов в нашей стране и обозначение путей «перевода» их в активные ресурсы.

Методология и методы исследования.

Методология настоящего исследования опирается на идеи ресурсного подхода, который имеет серьёзные личностно ориентированные и гуманистические основания и отвечает социальному запросу на обеспечение качества инклюзивного образования. Возможность использования ресурсного подхода (значение слова ресурс происходит от франц. *ressource* вспомогательное средство [1], запасы, источники чего-либо или средства, с помощью которых происходят изменения объекта или субъекта) в различных научных

сферах приобретает всё большую популярность. Идея ресурсного подхода нашла своё обоснование в ряде научных областей: философии [2], психологии [3], психотерапии [4]. С позиций ресурсного подхода в педагогике исследовались проблемы организации образовательного процесса [5], управления развитием школы [6]. В исследовании воспитывающего потенциала образовательной среды школы М. П. Нечаев определил ресурсный подход как «совокупность наличных средств воспитывающей среды, её резервов и возможностей; компонентами воспитывающего потенциала исследователь считает социальный, духовный и материальный компоненты» [7].

Ресурсный подход в инклюзивном образовании означает создание и использование реальных активов, обеспечивающих условия результативного взаимодействия всех субъектов образовательного пространства в целях удовлетворения интересов и потребностей обучающихся в социальном развитии, социализации, формировании академических и жизненных компетенций. Ресурсный подход в инклюзивном образовании предполагает реализацию совокупности новых профессиональных и организационных компетенций субъектов образовательного пространства для решения задач обучения и социализации обучающихся.

Важным в формате проводимого исследования является понимание стратегии ресурсного подхода: опережающее создание, удержание и развитие специфических ресурсов; создание уникальных организационных компетенций, управление качеством, системная интеграция; развитие уникальности, неповторимости услуг и ресурсов [8].

Методологической основой разработки ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС в учреждении общего среднего образования является системный подход, который предполагает выявление компонентов системы и определение характера существующих между ними связей. Системный подход даёт основание

рассматривать ресурсное обеспечение инклюзивного образования обучающихся с РАС в качестве подсистемы ресурсов инклюзивного образования как системы более высокого порядка.

В качестве методов исследования использовались структурно-функциональный анализ ресурсного обеспечения, субъектно-функциональный анализ педагогической деятельности участников инклюзивного образовательного пространства.

Результаты исследования и их обсуждение. Как отмечают исследователи С. А. Калашникова, Л. И. Ключкова, ресурс — это всегда реальный актив на пути к успешному достижению цели, которым можно пользоваться, расходовать его, накапливать, объединять, разделять, воспроизводить, управлять им и т. д. Потенциал, являясь совокупностью возможностей, превращается в ресурс, если созданы для этого необходимые условия, без которых невозможно достижение и существование ресурса [9]. Признаками ресурса как реального актива принято считать: сформированность (сильный/слабый, было/стало); качество (высокое/низкое, новый/прежний); доступность (организация доступа, есть/нет в наличии); ограничения (этот/иной, выбрано/отказано).

Ресурсное обеспечение (семантика — «материальные средства, обеспечивающие возможность жить, существовать; то, что служит ручательством, гарантией, обеспечивает сохранность или исполнение чего-либо», синонимы — предоставление, оснащение, снабжение, оборудование; залог, гарантия, порука, ручательство, заклад, защита; пенсия, гарантирование) традиционно определяется как собирательное понятие, которое включает в себя «совокупность элементов жизнедеятельности систем, без которой невозможно их функционирование» [10].

Ресурсное обеспечение инклюзивного образования обучающихся рассматривается как система процессов, механизмов и средств по созданию и эффективному использова-

нию ресурсов, при которой достигается максимальное удовлетворение социального запроса — достижение поставленных социальных и образовательных результатов инклюзивного образования обучающихся с РАС.

Целью ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС является создание, снабжение, выявление и активизация «запасов», источников и средств, определяющих специальные условия для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с РАС в учреждениях общего среднего образования. Ресурсное обеспечение обучающихся с РАС является элементом общей модели ресурсного обеспечения инклюзивных процессов в учреждении образования.

Понятие «ресурсное обеспечение» не тождественно понятию «специальные условия», которое определяется как «условия, обеспечивающие создание адаптивной образовательной среды, доступ к информационно-коммуникационным ресурсам, предоставление обучающимся с особенностями психофизического развития педагогической, медицинской, социальной и иных видов помощи, а также в случае необходимости — технических средств социальной реабилитации» [11]. Ресурсное обеспечение должно быть избыточным по отношению к запрашиваемым специальным условиям, обеспечивающим создание адекватной образовательным потребностям обучающегося среды, поскольку спектр, характер, качество этих потребностей может изменяться по мере включения ребёнка в образовательную среду.

Анализ доступных литературных источников [12] показал, что в обеспечении инклюзивного образования детей с РАС в школьном образовательном пространстве коллегами дальнего зарубежья используются следующие ресурсы:

– *нормативное обеспечение различных вариантов обучения:* 1) специальные школы для детей с различными нарушениями в развитии (в том числе и детей с РАС в случаях низкофункционального аутизма), в которых

могут реализовываться различные по сложности и образовательным результатам программы обучения; 2) классы комбинированного обучения; 3) специальные классы для детей с РАС; 4) специальные школы для детей с РАС и включение детей с РАС в образовательный процесс (классы коррекционной поддержки, ресурсные классы (США, Великобритания, Россия), модели временной и частичной интеграции (Швеция, Голландия, Германия)). Нормативное обеспечение представляет собой определение условий каждого варианта образовательного маршрута, обязательства учреждения образования по созданию этих условий;

– *тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы обучающегося с РАС.* Функциональные позиции тьютора могут быть различными: индивидуальный сопровождающий ребёнка, помощник учителя, второй учитель в классе. Наиболее распространённым и прижившимся в образовательной практике является индивидуальное сопровождение обучающегося (США, Великобритания), целью которого является образовательное «посредничество» в системе отношений «учитель—обучающийся с РАС»;

– *система работы группы сопровождения инклюзивной практики обучающихся с РАС* в учреждениях общего среднего образования, включающая анализ успешности освоения каждым обучающимся содержания образовательной программы, работу по формированию социально приемлемых моделей поведения обучающегося с РАС, работу с педагогическим коллективом учреждения образования и с родительским сообществом. Данная модель получила наиболее широкое распространение в США, Великобритании, Украине. Важной составляющей в деятельности такой группы является научить специалистов и родителей составлять индивидуальную программу развития ребёнка, уметь определять и формулировать актуальные для него цели, продумывать роль каждого по их согласованному выполнению;

– *консультативное сопровождение обучающегося с РАС* специалистом по прикладному анализу поведения (АВА) (США). Основу практики прикладного анализа поведения составляет индивидуализация, когда каждый случай рассматривается как поведенческий акт конкретного человека. Составляемый для ребёнка с РАС поведенческий план адаптируется под конкретную уникальную жизненную ситуацию каждого [13]. Целью создания и реализации такого плана является обучение ребёнка социально приемлемым моделям поведения, избавление от негативных поведенческих реакций, обеспечение условий социального развития и социализации каждого ребёнка с РАС.

В формате проводимого анализа наиболее значимым в ресурсном обеспечении инклюзивного образования детей с РАС представляется опыт российских коллег. Важность глубокого изучения и обобщения этого опыта объясняется общностью исторического развития систем образования России и Беларуси, едиными подходами в организации, содержании и методических моделях образования различных групп детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), сходством образовательных и социальных задач, обозначением образовательных результатов, практикой подготовки педагогических кадров (педагоги, учителя-дефектологи, педагоги социальные, педагоги-психологи и др.). Важным стратегическим документом в сфере образования лиц с РАС в Российской Федерации является «Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра. Проект» [14], содержание которого определяет принципы организации и функционирования системы сопровождения лиц с РАС, комплексность его характера, обязательность раннего и интенсивного начала комплексной коррекционной работы, индивидуальность выбора психолого-педагогических и методических подходов, этапы образования лиц с РАС, взаимодействие специалистов с семьёй ребёнка.

Опыт, накопленный российскими исследователями в ресурсном обеспечении инклюзивного образования детей с РАС, представлен системой организационных, программно-методических, психолого-педагогических, кадровых, материально-технических ресурсов. Анализ этого опыта показал, что важными ресурсами при включении ребёнка с РАС в образовательное пространство общего среднего образования являются следующие позиции: наличие координатора (менеджера) по инклюзии в учреждении образования; организация деятельности психолого-медико-психологического консилиума, созданного на базе учреждения образования; определение содержания образования для обучающихся с РАС на основе адаптации программы общего среднего образования при обязательном проведении коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование «жизненной компетенции»; функционирование ресурсного класса (ресурсной зоны) как формы постепенного перехода от индивидуальных к индивидуально-групповым и групповым формам организации образовательного процесса; разработка индивидуальных образовательных программ с учётом образовательных потребностей каждого ребёнка.

Учреждениями специального образования Республики Беларусь также накоплен опыт коррекционно-педагогической работы, организации сопровождения и оказания коррекционно-педагогической помощи детям с РАС. Содержание высшего педагогического образования является хорошим ресурсом для обеспечения подготовки педагогических кадров к работе по осуществлению инклюзивного образования обучающихся с РАС. Этот опыт, а также результаты научных исследований, проводимых в формате научно-исследовательской работы лабораторией специального образования Национального института образования Республики Беларусь (И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинская), могут и должны быть использованы при разработке ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС.

Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что содержание ресурсного обеспечения обучающихся с РАС должно отвечать следующим требованиям: соответствовать стратегическим и тактическим целям инклюзивного образования обучающихся с РАС; быть реалистичным и соответствовать социокультурному и гуманистическому контексту; носить системный характер, обеспечивая все направления деятельности учреждения образования и составляющие образовательного процесса; отражать механизмы создания специальных условий и адаптации образовательной среды в соответствии с характером особых образовательных потребностей обучающихся с РАС; обладать интегративными качествами и согласовываться с ресурсами образовательной среды учреждения образования в целом; обеспечивать эффективность включения обучающегося с РАС в образовательное пространство учреждения образования; обеспечивать профессионально-педагогическую уверенность и реализацию профессиональных функций, определять эффективные модели взаимодействия и общения всех участников инклюзивного образовательного пространства.

Содержание ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС отражает совокупность его существенных и отличительных признаков и раскрывается посредством выполняемых функций, среди которых:

– *организационно-координационная* — интеграция и координация деятельности структур и субъектов образовательного пространства учреждения общего среднего образования, осуществляющего практику инклюзивного образования обучающихся с РАС. Выполнение этой функции ресурсного обеспечения предполагает наличие в учреждении образования координатора (менеджера) по инклюзии, функциональные обязанности которого должны быть отражены в соответствующем нормативном акте. Кроме этого, реализация функции предполагает обозначение деятельности группы специалистов

учреждения образования по сопровождению включения ребёнка с РАС в общую образовательную среду (содержание и алгоритм деятельности этой группы будет иметь специфический характер, обусловленный особенностями обучающихся с РАС);

– *адаптационно-проективная* — обеспечение соответствия образовательной среды учреждения общего среднего образования (учебные помещения, компетентность педагогов-психологов, учителей-дефектологов, педагогов, педагога социального, ассистентов) образовательным потребностям обучающихся с РАС. Выполнение этой функции ресурсного обеспечения предполагает создание (при необходимости) образовательно-поддерживающих структур, соответствующую подготовку всех педагогических работников и лиц, осуществляющих сопровождение обучающихся с РАС;

– *прогностическая* — предвидение и обоснование ожидаемого и желаемого состояния функционирования учреждения образования по обеспечению включения в общее образовательное пространство обучающихся с РАС. Выполнение этой функции ресурсного обеспечения предполагает использование его компонентов в разработке стратегии осуществления практик инклюзивного образования в конкретном учреждении образования (освоение и внедрение новых подходов, методик, техник);

– *информационная* — обобщение и систематизация информационных источников и потоков, отражающих новые подходы (методики, техники, технологии) в инклюзивном образовании обучающихся с аутистическими нарушениями / обучающихся с РАС. Реализация этой функции предполагает создание сетевого взаимодействия учреждений образования (основного и специального) с привлечением общественных объединений, представляющих интересы обучающихся с аутистическими нарушениями / обучающихся с РАС.

Основу создания ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся

с РАС составляет обобщение и анализ актуально существующих ресурсов, определение их потенциального или активного состояния в аспекте обеспечения эффективности инклюзивного образования (таблица 1). Разработка такого ресурсного обеспечения должна предполагать: определение полноты и соответствия имеющегося нормативного правового и научно-методического обеспечения инклюзивного образования этой категории обучающихся; определение кадрового потенциала и кадрового ресурса (активного и потенциального), способного эффективно осуществлять профессиональную деятельность и сопровождение практики инклюзивного образования с учётом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей детей с РАС; выявление возможностей и путей создания и использования инфраструктуры — «рационально организованной» образовательной среды, выступающей организационной основой эффективного образовательного процесса в условиях инклюзивного образования для детей с РАС.

Основными принципами разработки ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС в учреждении общего среднего образования являются: *принцип приоритета развития личности обучающегося, его социализация* — на основе учёта его особых образовательных потребностей означает априорную ценность самого ребёнка независимо от его особенностей; *принцип адаптивности* — предполагает гибкость и возможность декомпозиции ресурсов при изменениях образовательной ситуации; *принцип структурной целостности* — означает наличие прочной содержательной взаимосвязи между компонентами ресурсного обеспечения; *принцип вариативности и адресности* — предполагает учёт особенностей образовательных потребностей каждого обучающегося с РАС в содержании и структуре ресурсного обеспечения; *принцип технологичности* — предполагает воспроизводимость и возможность переноса ресурсного обеспечения в различные

различные направления деятельности (например, мотивация учебной деятельности и взаимоотношения с педагогом; выполнение инструкций; навыки просьбы; навыки по предметным областям и т. д.);

– *нормативно-организационный компонент* — нормативная правовая база и инструктивно-методическое сопровождение, регламентирующие отношения субъектов образовательного пространства, правовые и этические нормы (например, вариативность моделей штатного расписания учреждения образования, учитывающая характер нарушений обучающихся с ОПФР в конкретном учреждении образования (так, для детей с РАС актуальным остаётся вопрос о тьюторском сопровождении, которое может носить как индивидуальный, так и групповой (2-3 ребёнка) характер и определяться уровнем функциональности каждого ребёнка с РАС, а также организация супервизии тьюторского сопровождения и реализации образовательного маршрута обучающегося); методические рекомендации по организации образовательного процесса учреждения образования при включении в него обучающихся с РАС (например, составление расписания с учётом разноуровневого характера изучения различных учебных дисциплин, а не только в соответствии со списочным составом класса); порядок сетевого взаимодействия учреждений образования по сопровождению инклюзивных практик; квалификационные требования к должностям и должностные инструкции для дополнительных участников образовательного процесса и др.; оформление договорных отношений между законными представителями ребёнка и учреждением образования;

– *психолого-педагогический компонент* — комплекс компетенций, определяющих эффективность деятельности и взаимодействия педагога(ов), специалистов группы сопровождения (учителя-дефектологи, педагогпсихологи, тьюторы/ассистенты педагога) обучающихся с РАС в условиях инклюзивного образования. Этот компонент включает

научно-методическую (модель и содержание подготовки/повышения квалификации педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, ассистентов педагога в виде дополнительных учебных дисциплин или дополнительных разделов учебных дисциплин, интегрированных в содержание учебных планов подготовки специалистов/бакалавров и раскрывающих содержание работы с обучающимися с РАС и их родителями в условиях инклюзивного образования; комплекс образовательных ресурсов: учебные программы, учебно-методические тематические планы и программное обеспечение повышения квалификации) и *технологическую* (комплекс конкретных методов, способов и техник работы с детьми с РАС в условиях инклюзивного образования, например, по формированию учебных умений (письмо, чтение, счёт и т. д.)) составляющие;

– *материально-технический компонент* — обеспечение функционирования на базе учреждения образования дополнительных структур (ресурсный класс, кабинет психологической разгрузки). Ресурсный класс с точки зрения нормативной базы Республики Беларусь может быть рассмотрен как вариант организации интегрированного обучения и воспитания. Однако следует помнить, что, проводя часть учебного времени в ресурсном классе, обучающиеся с РАС осваивают содержание общего среднего образования, которое дидактически и методически адаптируется с учётом особых образовательных потребностей каждого. Кроме того, функциональная нагрузка ресурсного класса на второй ступени общего среднего образования преобразуется в оказание консультативной поддержки, снятие сенсорной и психологической нагрузки, проведение индивидуальных занятий;

– *консультативно-информационный компонент* — создание сетевого взаимодействия учреждений основного, специального и дополнительного образования, учреждений здравоохранения, общественных объединений, которое обеспечивает сопровож-

дение практик инклюзивного образования в целом и включение обучающихся с РАС в общее образовательное пространство в частности.

Рассмотренные компоненты ресурсного обеспечения инклюзивного образования обучающихся с РАС создают систему, которой присущи свойства организованности, функциональности, структурности, детерминированности связей между компонентами.

Заключение. Ресурсный подход является конгруэнтным задачам инклюзивного образования вообще и для детей с РАС, так как определяет наличные и потенциальные активности системы образования в целом и учреждения образования в частности, а также механизмы их использования в достижении образовательных результатов. Ресурсное обеспечение инклюзивного образования обучающихся с РАС в учреждении общего среднего образования должно рассматриваться в качестве элемента общей системы образования и предполагать активизацию имеющихся, а также создание новых ресурсов, отвечающих требованиям достижения образовательных результатов всеми обучающимися.

Список цитируемых источников

1. Энциклопедический словарь / редкол.: В. И. Бородулин [и др.]. М.: Большая Рос. энцикл., 1997. 894 с.
2. Воронин В. Т. Ресурсы и время: социально-философский контекст. Новосибирск, 2000.
3. Холодная М. А. Возможности объединения онтологического, субъектного и ресурсного подходов в исследовании интеллекта // *Личность и бытие: Субъектный подход*. М., 2008. С. 201—204.
4. Коваленко Н. П. Ресурсный подход в психотерапии. СПб., 2010.
5. Цецорина Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2002.
6. Лизинский В. М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. М., 2006.
7. Нечаев М. П. Теоретические основания развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. С. 14.
8. Прахалад К. К., Хамел Г. Ключевая компетенция корпорации // *Вестн. С-Петербур. ун-та. Сер. 8. Менеджмент*. 2003. № 3. С. 18—47.
9. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности // *Молодой учёный*. 2011. № 8. Т. 2. С. 84—87; Ключкова Л. И. Реализация идей ресурсного подхода в развитии воспитания школьников: к вопросу о системе понятий // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 3.
10. Ключкова Л. И. Указ. соч.
11. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. URL: <http://asabliva.by> (дата обращения: 29.08.2015).
12. Kurth1 Jennifer and Mastergeorge Ann M. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting [Electronic resource] // *The Journal of Special Education*. 44(3). 146—160. URL: <http://sed.sagepub.com/content/44/3/146> (date of access: 01.09.2015); Koegel L., Matos-Freeden R., Lang R., Koegel R. Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings [Electronic resource] // *Cognitive and Behavioral Practice*. 2011. Article in press. URL: <http://www.sciencedirect.com> (date of access: 20.07.2015); Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24. Iss. 4; Mussen P., Conger J., Kagan J. *Child development and personalitu*. N. Y.: Harper & Row Rub, 1985. 326 p.; Richard C. Woolfson, Emma Truswell. Do classroom assistants work? [Electronic resource] // *Educational Research*, 47:1, 63—75. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0013188042000337569> (date of access: 01.08.2015).
13. Лич Д. Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС. М.: Оперант, 2015. 176 с.
14. Концепция образования лиц с расстройствами аутистического спектра. Проект [Электронный ресурс]. 2015. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2015/07/> (дата обращения: 20.09.2015).
15. Миненкова И. Н. Основные подходы в формировании ключевых компетенций при аутизме // *Формирование личности ребёнка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира: учеб.-метод. пособие: с приложением СД / С. Е. Гайдукевич [и др.]*. Минск: БГПУ им. М. Танка, 2011. С. 69—103.
16. Там же.

Поступила в редакцию 22.02.2016.

УДК 371.3

И. С. Чуносова

Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования», ул. Некрасова, 20,
220 040 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 680 12 89, irina.chunosova@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЯ

В статье рассматриваются особенности вербальной выразительности в учебных жанрах информационного характера. Анализ лексических и синтаксических средств выразительности проводится в зависимости от целесообразности их использования в учебно-научной речи учителя на различных этапах урока. Дидактические функции средств выразительности, реализуемые в педагогическом общении, определяются в соответствии с основными речевыми интенциями педагогического дискурса.

Ключевые слова: педагогический дискурс; жанры педагогической речи; лексические и синтаксические средства выразительности; дидактические функции выразительности педагогической речи.

Табл. 1. Библиогр.: 11 назв.

I. S. Chunosova

Academy of Postgraduate Education, 20 Nekrasov Str., 220040 Minsk, of the Republic of Belarus,
+375 (29) 680 12 89, irina.chunosova@mail.ru

DIDACTIC FUNCTIONS OF EXPRESSIVE MEANS IN A TEACHER'S MONOLOGICAL SPEECH

The article focuses on the unique features of verbal expression in informational education genres. The analysis of lexical and syntactic expressive means is carried out according to their usefulness for a teacher's scientific language at different stages of a lesson. The didactic functions of expressive means in pedagogical communication correlate with the principal speech intentions of education discourse.

Key words: pedagogical communication; genres of pedagogical speech; lexical and syntactic expressive means; didactic functions of expressive pedagogical speech.

Table 1. Ref.: 11 titles.

Введение. Анализ особенностей коммуникативной подготовки будущих педагогов в учреждениях высшего образования свидетельствует о недостаточном внимании к формированию у студентов дискурсивных знаний, умений, навыков, развитию способностей в области продуцирования учебно-научной речи, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [1]. Обновление содержания высшего образования в данной области требует, в том числе, доскональ-

ного изучения особенностей функционирования педагогического дискурса. Актуальные вопросы, касающиеся организации учебной коммуникации, исследуются в трудах белорусских (Л. С. Васюкович, Н. Л. Нижнева-Ксенофонта, В. Ф. Русецкий, И. И. Рыданова и др.) и российских учёных (В. И. Карасик, Н. А. Ипполитова, А. К. Михальская, М. Р. Савова и др.).

Характеризуя составляющие профессионального мастерства, Н. Л. Нижнева-Ксенофонта отмечает значимость в педагогиче-

ской деятельности умения найти наиболее точные, подходящие для конкретного случая, стилистически оправданные языковые средства. По мнению автора, неизменным компонентом культуры речи учителя, наряду со знанием норм литературного языка, является выразительность, которая достигается использованием собственно лексических средств выразительности, тропов и стилистических фигур, а также невербальных средств [2, с. 32].

Коммуникативная культура учащихся в значительной мере детерминируется речевым поведением учителя. Высокий уровень профессионализма предполагает наличие у педагогов развитых вербальных способностей, таких как лексическое богатство, языковая оригинальность, осмысленность своих экспрессивных проявлений, умение их критически оценивать, сознательно использовать в учебно-воспитательных целях [3, с. 40—41].

Различные аспекты, связанные с употреблением средств выразительности в учебном общении, рассматриваются в диссертационных исследованиях российских учёных. Так, М. Р. Савова рассматривает профессиональную компетентность учителя литературы, Г. Н. Можайцева — основные выразительные средства языка и речи учителя словесности, Н. Б. Преснухина — специфику выразительности учебно-научной речи и дидактические возможности риторических фигур как средств усиления выразительности речи учителя-филолога.

Педагогическое общение, выполняя функции коммуникативно-дидактического обеспечения образовательного процесса, имеет свою собственную систему жанров. В настоящий момент вопросы классификации жанров учебно-научного стиля не являются окончательно разрешёнными. Очевидно, что они имеют общность сферы употребления и основных речевых функций, подчинённых задачам обучения и воспитания; наличие характерных языковых средств; особенности содержания, регламентируемые целевым назначением ситуации учебного общения [4, с. 103—104].

В данной статье анализ вербальных средств выразительности педагогической речи и выделение их дидактических функций проводится на примере учебных монологических жанров информационного характера: вступительное слово учителя, объяснительный монолог (и его разновидности), обобщающая речь учителя.

Методология и методы исследования.

В качестве методологической основы исследования выступают основные положения теории дискурса (Н. Д. Арутюнова, В.И. Карасик, Н. С. Болотнова); психолого-педагогические представления об организации эффективного педагогического общения, которое ориентировано на создание наилучших условий для развития способностей школьников (А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. А. Кан-Калик, З. С. Смелкова); фундаментальные исследования по речеведению и педагогической риторике (Т. А. Ладыженская, Н. А. Ипполитова, А. К. Михальская, В. Ф. Русецкий, И. И. Рыданова).

Выделяя дидактические функции, мы использовали: а) теоретические методы: анализ прецедентной литературы по вопросам дискурсивной компетентности учителя в области продуцирования учебных жанров педагогического дискурса и основных типов коммуникативных интенций, реализуемых в нём; а также метод абстрагирования в целях выделения основных дидактических функций средств выразительности в учебно-научной речи информационного характера; б) эмпирические методы изучения педагогического опыта: анализ видеозаписей уроков, представленных на республиканский конкурс «Лучший видеурок русского языка и литературы» (2013 год); метод картографирования видеозаписей (отобрано 55 целостных высказываний педагогов в различных учебных жанрах).

Результаты исследования и их обсуждение. Приблизить учебный материал к интересам и возрастным особенностям восприятия и мышления обучающихся, сделать его

привлекательным, окрасить положительными эмоциями помогает включение в педагогический дискурс лексических и синтаксических средств выразительности. Эти средства являются, соответственно, речевыми приёмами популяризации, влияющими на содержательную сторону объяснительной речи, и приёмами диалогизации речи, оживляющими её с точки зрения структуры [5, с. 341]. В лингвистической и педагогической литературе наметился подход к расширению представлений об использовании средств выразительности, при этом подчёркивается, что их роль в учебно-научной речи учителя не ограничивается задачами экспрессии. Значение выразительности целесообразно оценивать также в рамках совершения когнитивных операций, поскольку тропы и синтаксические фигуры не только украшают речь, «но и существенным образом влияют на сознание, модифицируют картину мира и обладают объяснительной силой» [6, с. 161—162].

Автором данной статьи впервые в прецедентной литературе выделяются и конкретизируются дидактические функции средств выразительности в целях выявления возможностей их использования для повышения эффективности учебной коммуникации. В процессе анализа учитывался ряд факторов: основные подходы к дефиниции понятия «выразительность», ключевые функции педагогической речи и педагогического общения, речевые интенции учебного дискурса, целевые установки структурных этапов урока, а также особенности коммуникативной реализации средств выразительности в учебных жанрах информационного характера.

Сущностная характеристика термина «выразительность», представленная в работах А. В. Горбуновой, Н. А. Ипполитовой, А. А. Мурашова, М. Р. Савовой, А. П. Сковородникова, О. И. Ревуцкого, Г. Г. Хазагерова и других авторов, свидетельствует о многообразии проявлений данного коммуникативного качества. С одной стороны, дефиниция понятия соотносится со способностью визуализировать действительность в виде наглядных

образов (наглядность, образность, изобразительность) либо содержит указания на эмоциональную составляющую речи и оригинальность изложения материала (эмоциональность, экспрессивность). С другой — отмечается способность выразительности логически последовательно передавать информацию и обеспечивать её адекватное восприятие, подчёркивается интегральная природа выразительности и взаимосвязь с коммуникативными категориями точности, логичности, доступности.

Функции педагогического общения (информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная, воспитательно-коммуникативная) [7, с. 47] коррелируются с основными функциями педагогической речи. К их числу Г. Н. Можайцева относит следующие: 1) образцовую (точность, правильность, выразительность речи учителя — эталон для учащихся и их родителей); 2) развивающую (направлена на развитие познавательных способностей учащихся средствами дидактической логики и творческой методики); 3) воспитательную (реализует воспитательное воздействие); 4) управленческую (побуждает учеников к овладению личностно-значимыми знаниями и умениями) [8, с. 50—53].

Основные речевые интенции, реализуемые в учебном дискурсе:

1) объясняющая (раскрывая свойства и качества изучаемых явлений, понятий, предметов, учитель называет (дефинирует), характеризует, определяет, соотносит, сравнивает, обобщает, конкретизирует, интерпретирует, переформулирует содержание учебного материала);

2) оценивающая (реализуется в праве учителя давать оценку как событиям, обстоятельствам и персонажам, о которых идёт речь при обучении, так и достижениям ученика);

3) контролирующая (связана с получением объективной информации об уровне усвоения знаний, сформированности умений и навыков, осознании и принятии системы ценностей);

4) содействующая (направлена на создание оптимальных педагогических условий для формирования личности ученика);

5) организующая (заключается в создании условий для совместных учебных действий) [9, с. 217].

Отбор языковых средств в педагогическом общении подчинён ряду экстралингвистических факторов, регулирующих соответствие педагогической речи параметрам коммуникативной целесообразности. В их число входят целевые установки структурных этапов урока: изучение, объяснение нового материала, закрепление, обобщение, систематизация изученного и т. д.

Проанализируем проявление дидактических функций выразительности педагогической речи, учитывая данные факторы. Во *вступительном слове* отчётливо проявляется стремление учителей создать атмосферу положительной учебной мотивации, пробудить интерес к излагаемой информации, представив её в запоминающемся, ярком, нестандартном виде. Такой эффект достигается благодаря максимальной насыщенности изучаемого материала эпитетами и метафорами, амплифицированными предложениями, придающими учебно-научной речи экспрессивность и содержательную глубину. Вступительное слово, как правило, характеризуется стремлением к максимальной вербальной выразительности, предстающей в гармоничном сочетании метафор, эпитетов, повторов, параллельных синтаксических конструкций, цитат:

Приближается один из самых больших и волнующих (эпитеты) праздников — День Победы. Война ушла в историю, но она не ушла из истории (олицетворение, антитеза). Память войны — в наших сердцах. Она — в генах детей и внуков тех, кто ценой собственной жизни дал нам право на жизнь. Память войны — в памятниках и песнях, память войны — в фильмах и книгах (повтор, эллипсис, параллелизм, амплификация). <...> Повесть «Иван» — это произведение о войне и о детстве. Страшное, трагическое сочетание слов. Александр Трифонович Твардовский писал: «Дети и война — нет более ужасного сближения противоположенных вещей на свете». Эти слова Твардовского я взяла в качестве эпиграфа к сегодняшнему уроку. (Урок русской литературы «В. О. Богомолов. «Иван»», 6 класс.)

В оптимальном варианте *объяснительная речь* учителей содержит тропы (эпитеты, метафоры, сравнения), активизирующие мыслительные операции анализа и синтеза, сравнения и сопоставления учебных фактов. Лексические средства выразительности адаптируют процесс визуализации в восприятии школьников:

А теперь, ребята, посмотрите на картину Левитана «Золотая осень». Перед нами берёзовая рощица. Осень уже окрасила природу (олицетворение) в свои осенние цвета — жёлтый, золотистый, оранжевый. <...> Наше внимание приковано (метафора) именно к жёлтой березе. Листья трепещет (метафора) на ветру, переливается, как золото (сравнение), в солнечном свете. В пейзаже нет грусти, настроение умиротворённое, спокойное (антитеза). Золотая (эпитет) осень... Она очаровывает красотой (метафора). (Урок русского языка «Словосочетание», 5 класс.)

Объяснительная речь педагогов изобилует повторами и параллельными синтаксическими конструкциями. На данном этапе урока в педагогический дискурс также включаются риторические вопросы и риторические ответствования, которые придают речи диалогический характер, создают эффект логического, последовательного развёртывания информации.

Коммуникативное мастерство учителей в *объяснительной речи сравнительного характера* проявляется в использовании уподоблений, отражающих наиболее существенные стороны сопоставляемых фактов, явлений, образов. Дополнительным выразительным средством в развёрнутом сравнении выступает антитеза, способная наиболее чётко выделить противопоставление или противоречие:

Тургенев — тайный психолог. Какие детали помогают раскрыть внутренний мир героев? Действительно, на первом свидании — светлые глаза, синева, воздух был насыщен блеском. На втором свидании уже довольно темно, тёмные краски преобладают. По интонации героев речи тоже разные: ласка в голосе, она смеётся тихим смехом. Во второй раз слышатся прерывистые звуки, какие-то резкие слова. Первое свидание происходит на природе. Романтическая обстановка — виноградники, подножие

горы. Зато второе свидание — **в очень тусклой, тёмной небольшой комнате**. На первом свидании звучит вальс... Второе свидание, посмотрите, с музыкой? Ключевой образ на первом свидании — **это летящая птица**. Крылья выросли у Аси, когда она почувствовала зарождение этой любви. Но зато после она уже **испуганная птичка: руки у неё, как мёртвые, падают на колени...** (Урок русской литературы «И. С. Тургенев. “Ася”», 8 класс.)

Речь-инструктаж направлена на предъявление учащимся чётких указаний по выполнению упражнений, заданий, объяснение последовательности учебных действий. Неслучайно, что в данной жанровой разновидности педагогической речи наиболее употребительны синтаксические фигуры, способствующие упорядочению, систематизации учебной информации (инверсия, параллелизм, эллипсис), а также риторические вопросы и риторические ответствования как способы диалогизации педагогического общения:

А теперь, ребята, внимание на экран. Первое практическое задание: вы должны составить

словосочетания по схемам и при этом указать главное и зависимое слово. **Первая схема — прилагательное плюс существительное, вторая схема — глагол плюс существительное, третья схема — глагол плюс наречие** (параллелизм). (Урок русского языка «Словосочетание», 5 класс.)

Эмпирические наблюдения за выразительностью учебного дискурса свидетельствуют, что на этапе обобщения изученного материала в речи учителей чаще всего звучат цитаты из высказываний авторитетных учёных, писателей, общественных деятелей. Высокая концентрация иных выразительных средств (метафор, амплификаций, параллельных синтаксических конструкций) в *обобщающей речи* объясняется стремлением завершить урок на эмоциональном подъёме, стимулировать последующий интерес к занятиям по предмету.

Перечислим основные функции выразительности в устных учебных монологических жанрах информационного характера (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Дидактические функции выразительности педагогической речи

Учебно-информационный жанр	Речевая интенция учителя	Функции средств выразительности
Вступительное слово учителя	<ul style="list-style-type: none"> – Создать эмоциональный настрой к учению; – возбудить познавательный интерес; – обеспечить понимание значимости изучения темы урока 	<ul style="list-style-type: none"> – Эмотивная; – познавательная
Объяснительный монолог и его разновидности (объяснительная речь сравнительного характера, речь-инструктаж)	<ul style="list-style-type: none"> – Сообщить учебную информацию; передать учащимся научные знания последовательно и логично; – описать, сравнить предметы, факты, явления; – определить алгоритм выполнения учебных действий; – поддерживать познавательный интерес; – выразить собственное отношение к излагаемому материалу 	<ul style="list-style-type: none"> – Познавательная; – структурирующая; – аргументации; – визуализации; – диалогизации; – активизации внимания; – оценочная
Обобщающая речь учителя	<ul style="list-style-type: none"> – Систематизировать учебный материал; – актуализировать поставленные в начале урока задачи, оценить их выполнение; – обозначить перспективы изучения темы урока 	<ul style="list-style-type: none"> – Структурирующая; – оценочная; – эмотивная

Заключение. Использование средств выразительности педагогической речи в монологических жанрах информационного характера оптимизирует учебное взаимодействие посредством образного и эмоционально-экспрессивного наполнения урока (эмотивная функция). Оказывая влияние на протекание когнитивных процессов в сознании ученика, выразительность педагогической речи способствует развитию и расширению изучаемых представлений об окружающем мире, в том числе предоставляя возможность сравнивать, обобщать, конкретизировать содержание урока (познавательная функция и её частные случаи — функции аргументации и визуализации). Тропы и синтаксические фигуры позволяют передавать обучающимся научные знания последовательно и логично, выделять ключевые понятия и термины (структурирующая функция); создавать эффект диалогичности учебно-научной речи (функция диалогизации); выражать собственную оценку по отношению к излагаемому материалу и к учебной деятельности учащегося (оценочная функция); привлекать и удерживать высокий уровень познавательного интереса (функция активизации внимания). Выделенные дидактические функции отражают потенциальные возможности использования средств выразительности педагогической речи в качестве эффективного средства организации учебного взаимодействия обучающегося и учителя.

Список цитируемых источников

1. Ровдо О. И. Методика взаимосвязанного обучения студентов-филологов лексикологии русского языка и учебно-профессиональным видам лингворечевой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Минск, 2013. 162 л. ; Русецкий В. Ф. Коммуникативная компетенция учителя-филолога: теория и практика формирования. Минск : БГУ, 2001. 184 с. ; Хазагеров Г. Г. Убеждающая речь : учеб. пособие. Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2010. 70 с.
2. Нижнева-Ксенофонтова Н. Л. Педагогическое мастерство. Минск : РИВШ, 2008. 79 с.
3. Рыданова И. И. Культура речевого поведения учителя : пособие для студентов пед. специальностей высш. учеб. заведений. Минск : ПИОН, 2000. 108 с.
4. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Армавир, 2007. 480 л.
5. Риторика : учеб. / З. С. Смелкова [и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. М. : ТК Велби : Проспект, 2008. 448 с.
6. Иссерс О. С. Речевое воздействие: учеб. пособие. 2-е изд. М. : Флинта : Наука, 2011. 224 с.
7. Смелкова З. С. Педагогическое общение : Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. М. : Флинта : Наука, 1999. 232 с.
8. Можайцева Г. Н. Выразительность речи студентов-филологов как фактор совершенствования их коммуникативно-речевой подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. СПб., 1999. 295 л.
9. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.

Поступила в редакцию 12.05.2015.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

УДК 159.922.7

И. Е. Валитова

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», Министерство образования Республики Беларусь, бульвар Космонавтов, 21, 224016 Брест, Республика Беларусь, +375 (29) 725 46 99, irvalitova@yandex.ru

ПРОШЛОЕ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Психологическое время личности рассматривается как осознание субъектом себя в разных временных измерениях — в прошлом, настоящем и будущем. В статье анализируется осознание себя в прошлом на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста. С помощью анализа дневниковых записей о развитии ребёнка получены важные факты и установлены закономерности осознания ребёнком себя в прошлом, которое обозначается детьми как время «когда я был маленьким». С помощью авторской методики «Рисунок из прошлого» определены особенности возрастной динамики осознания своего прошлого и отношения к прошлому на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста. Установлено, что личностное отношение к своему прошлому появляется уже в младшем дошкольном возрасте, на протяжении дошкольного возраста дети относятся к своему прошлому по аналогии с настоящим. В период 6—7 лет наблюдается отстранённое отношение к своему прошлому, что свидетельствует о появлении в самосознании связей между временными измерениями. Представления детей о своём прошлом начинают выполнять регулирующие функции.

Ключевые слова: дошкольный возраст; младший школьный возраст; самосознание; психологическое время личности; психологическое прошлое; осознание себя в прошлом.

Табл. 1. Библиогр.: 19 назв.

I. Ye. Valitova

Brest A. S. Pushkin State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Kosmonavtov Boul., 224016 Brest, of the Republic of Belarus, +375 (29) 725 46 99, irvalitova@yandex.ru

PAST IN THE PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S STRUCTURE OF SELF-CONSCIOUSNESS

The psychological time of a personality is regarded as a self-awareness of the subject in different time dimensions — the past, the present and the future. The article studies the child's self-awareness in the past at preschool and early school age. The analyzing of the parents' diary about their child's development has resulted in some facts and regularities attesting. The past is acknowledged by children as the time “when I was little”. By means of the elaborated methods “The drawing from the past” the features of the age dynamics of the awareness of their past and the attitude to the past at preschool and early school age have been found out. It is fixed that the personal attitude to the past is already spotted at preschool age, preschool age children treat their past on the analogy with the present. At 6—7 there can be a detached attitude to the past, which indicates that the emergence of the relations between the time dimensions in self-consciousness appear in this period. Children's ideas of their past tend to perform regulatory functions.

Key words: preschool age; young school age; identity; self-consciousness; psychological time of a personality; the psychological past; retro self-awareness.

Table 1. Ref.: 19 titles.

Введение. В структуре самосознания личности его временная модальность имеет особое значение: осознание человеком себя во времени, или психологическое время личности, помогает человеку увидеть целостную картину собственного развития, определить жизненные перспективы, осознавать себя в более широком социально-историческом контексте [1]. В. С. Мухина полагает, что бытие личности во времени вербализуется в формуле «я был, я есть, я буду» [2]. Психологическое время личности начинает формироваться в дошкольном возрасте, который рассматривается в детской психологии как время реального складывания личности. Однако место и значение психологического времени личности в целостном процессе развития самосознания в дошкольном возрасте ещё не получило систематического освещения в научных исследованиях. В особенности это касается осознания ребёнком себя в прошлом и его отношения к своему прошлому. В каком возрасте ребёнок начинает понимать, что он был маленьким и каким он был, что он знает о своем прошлом, какие эмоции у него вызывает его прошлое, влияет ли осознание себя в прошлом на его актуальное поведение — это вопросы, которые должны стать предметом специальных исследований.

Ещё в конце XIX века философ М. Гюйо [3] в своей книге «Происхождение времени» высказал ряд соображений об отношении детей ко времени. Он отмечал, что ребёнку всё представляется в свете настоящего, а прошлое смешано с массой других образов, лишено группировки и классификации. К. Бюлер [4] считает, что первое отношение к прошлому и будущему появляется уже у младенца, когда тот требует отсутствующие предметы и выражает желания. Исследуя воспоминания у детей, он отмечает, что на ступени полных воспоминаний в сознании ребёнка прошлое, настоящее и будущее время впервые

начинают связываться в единую линию: ребёнок ожидает определённого события и при этом вспоминает всё, что обычно делается в это время. В. Штерн полагает, что маленький ребёнок индифферентен к своему прошлому, «для его сознания бывшее есть нечто отброшенное <...> дети направлены на непосредственное наличное переживание и доступное действию будущее» [5, с. 128]. Прошлое выступает для ребёнка как туман, в котором вспыхивают отдельными светлыми пятнами бывшие события, впечатления, с возрастом связывающиеся в комплекс воспоминаний, которые ещё не локализованы точно во времени. Согласно В. Штерну, у ребёнка эти комплексы выстраиваются в цепь, и он приобретает постоянную картину жизненного пути, когда прошлое переживается как непрерывность.

Р. Бернс [6], опираясь на концепции Э. Эриксона и К. Роджерса, исследует особенности Я-концепции в первые 20 лет жизни человека. По содержанию Я-концепция включает образ Я, самооценку и потенциальную поведенческую реакцию, что распространяется на прошлое и будущее человека. В соответствии с теорией интеллекта Ж. Пиаже [7] только на операциональной стадии интеллектуального развития (после 7 лет) формируются такие интеллектуальные операции, как определение порядка событий, классификация длительностей, координация порядка событий и их длительности. Хотя способность представлять прошлое и будущее развивается с первых лет жизни и проходит несколько этапов, окончательно эта способность формируется у ребёнка только после 7 лет.

Л. С. Выготский рассматривает психологическое время личности дошкольника в контексте развития личности и её самосознания и отмечает, что впервые для ребёнка его прошлое и будущее появляется в игре, где «дошкольник живёт в прошлом и будущем — в пространстве появляется время и пространство» [8, с. 163].

В трудах В. С. Мухиной и работах, выполненных под её руководством, описаны некоторые феномены и закономерности осознания ребёнком себя в прошлом. Так, В. С. Мухина отмечает, что уже в раннем возрасте ребёнок начинает интересоваться своим прошлым, относясь к себе-маленькому с пониманием, симпатией и снисходительностью. У дошкольников в образ прошлого включаются отдельные события, прошлое предоставляет ребёнку состояние «когда я был маленьким». Ребёнок легче судит о себе-маленьком объективно, делает критические замечания по отношению к себе в прошлом. В работе Е. П. Тимошенко [9] показано, что дети шестилетнего возраста относятся к себе в прошлом позитивно, притязая на признание, но в отдельных случаях может наблюдаться и негативное отношение. Так, испытуемые при изображении себя в игре в прошлом демонстрировали негативные формы поведения: разбрасывали игрушки, кривлялись. При этом представления детей о своём прошлом более детализированы по сравнению с представлениями о будущем. О. В. Хухлаева [10] изучает взаимосвязь звеньев структуры самосознания в младшем школьном возрасте. Она считает, что в этот период ведущим звеном является притязание на признание, которое влияет на формирование ориентации ребёнка во времени своей жизни. Автор прямо связывает преимущественную ориентацию ребёнка на своё прошлое как на лучший период жизни с депривацией у него притязания на признание.

В исследовании Е. А. Бай [11], посвящённом анализу условий развития познавательной активности у детей младшего дошкольного возраста, доказано, что осознание ребёнком факта собственного изменения во времени, от прошлого к настоящему, является важнейшим условием развития у него познавательной активности. Методика формирования у детей младшего дошкольного возраста познавательной активности представляет собой серию игр-занятий, на которых ребёнок знакомится со своим прошлым (каким он

был ранее, маленьким, что он носил, в какие игрушки играл, чем занимался).

Краткий анализ имеющихся исследований, посвящённых психологическому времени детей дошкольного и младшего школьного возраста, позволяет утверждать, что исследователями выявлены отдельные факты и некоторые закономерности, описывающие отношение ребёнка к своему прошлому.

Анализ дневниковых записей о развитии ребёнка как метод исследования. В детской психологии традиционным методом исследования фактов и закономерностей психического развития является метод анализа дневниковых записей. В дневниках родителей и других близких ребёнку людей фиксируются факты поведения и речевых высказываний ребёнка, в числе которых можно обнаружить и высказывания, свидетельствующие об осознании ребёнком своего прошлого. При этом особый интерес представляют дневники, написанные родителями — специалистами в области детской психологии, так как в этих случаях записи ведутся целенаправленно и систематически, описание развития ребёнка проводится в соответствии с научными данными о закономерностях детского развития.

Для анализа дневниковых записей мы выделили следующие ключевые вопросы, в соответствии с которыми отбирался материал для углубленного анализа: 1) когда, в каком возрасте для ребёнка впервые появляется его прошлое и будущее; 2) каково содержание воспоминаний ребёнка о прошлом; 3) соотносятся ли в сознании ребёнка его прошлое, настоящее и будущее; 4) каково отношение ребёнка к своему прошлому; 5) какие условия способствуют осознанию ребёнком себя в прошлом.

Материалы для анализа содержатся в опубликованных дневниках о развитии ребёнка [12]. Кроме этого мы использовали материалы дневниковых записей, как собственных, так и предоставленных нам специалистами в области детской психологии. Опишем далее обобщённые результаты данного анализа.

Результаты анализа дневниковых записей.

Фиксация прошлого осуществляется детьми с помощью процессов памяти, актуализация прошлого — через процесс воспроизведения, которое выступает вначале путём узнавания предметов и людей. В дальнейшем дети запоминают игрушки, расположение предметов в пространстве, части своего тела, своё имя. Первоначально память проявляется только в форме узнавания, но к концу младенчества появляются представления, когда ребёнок помнит о предмете в его отсутствие. С развитием речи увеличиваются возможности ребёнка осознать прошлое через осознание выполненных действий, которые начинают обозначаться словами. Так, в речи детей появляются глаголы прошедшего времени, обозначающие совершённые действия.

В связи с развитием речи прошлое актуализируется ребёнком в речевых формах, у него появляются воспоминания. Начиная с третьего года жизни, дети вспоминают уже целые ситуации, касающиеся как людей, так и самого ребёнка. В связи с осознанием себя как субъекта действия в период кризиса трёх лет ребёнок начинает вспоминать не только обстановку, других людей, но и самого себя. По мере взросления ребёнка воспоминания претерпевают и качественные изменения: в них начинают отражаться внутренние стороны других людей и самого ребёнка — их желания, внутренние состояния, поступки. Дети дошкольного возраста очень любят разговаривать со взрослыми о себе-маленьких, слушают рассказы взрослого с большим интересом, уточняют подробности. Их особенно интересуют вопросы об их рождении, о появлении на свет.

На протяжении дошкольного возраста характер воспоминаний о прошлом изменяется: если в начале дошкольного возраста преобладают произвольные воспоминания ребёнка о своём прошлом, возникающие под влиянием каких-то событий, по ассоциации, то к концу дошкольного возраста всё чаще появляются произвольные воспоминания. Это свидетельствует не только о воз-

росших возможностях психики ребёнка, но и о большом интересе ребёнка к своему прошлому, к тому времени, которое он называет «когда я был маленьким».

В младшем и среднем дошкольном возрасте осознание себя в прошлом, как правило, не сопровождается оценкой. Дети относятся к себе-маленьким так же, как и к себе-настоящим, не высказывая критического отношения. В старшем дошкольном возрасте впервые появляется отстранённое, оценочное отношение к себе-маленькому. Дети с позиции старшего, большого высказывают суждение о себе-маленьком, они могут посмеиваться над собой-маленьким, анализировать свои поступки, давать им оценку, разумно объяснять их.

Дети осознают своё прошлое через фиксацию отдельных вех своей жизни и жизни других людей. Самые маленькие дети представляют прошлое глобально, в их прошлом вехи отсутствуют вообще, события располагаются в порядке эмоциональной значимости, а не в хронологическом порядке. Вначале прошлое делится детьми на большие промежутки, резко отличающиеся друг от друга, например, условиями жизни, местом жительства, посещением детского сада. С возрастом в прошлом ребёнка появляется всё больше жизненных вех, так как его жизненный опыт расширяется. Прошлое становится более детальным, дифференцированным. Необходимой предпосылкой появления «метризации» прошлого является понимание последовательности событий, выражаемое словами «раньше» и «позже», хотя правильное употребление этих слов представляет для детей значительную трудность.

В качестве вех жизненного прошлого у детей постепенно начинают выступать объективные общепринятые меры времени — возраст и единицы календаря. Это становится характерным для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Интерес к обозначению времени с помощью нумерации лет появляется в период усвоения ребёнком понятия числа и цифры. Это

свидетельствует о появлении представлений о непрерывности времени, что способствует более глубокому и адекватному пониманию ребёнком своего прошлого.

Таким образом, дневниковые записи позволили получить дополнительные факты и обозначить некоторые закономерности осознания ребёнком своего прошлого. Однако для выявления целостной картины осознания ребёнком своего прошлого и отношения к нему мы провели эмпирическое исследование, направленное на выявление разных аспектов психологического прошлого ребёнка.

Организация и методы эмпирического исследования. Материальным носителем прошлого для человека являются продукты его деятельности: в них представлены психологические характеристики индивида, свойственные ему в то время, когда он создавал эти продукты. Традиционно в психологии развития анализ продуктов деятельности является важным методом исследования, так как позволяет выявить интересы детей, их умения и навыки, проявленные при выполнении данной деятельности. Для субъекта, создателя продукта деятельности, последний является символом его прошлого, он пробуждает воспоминания о конкретном событии или отрезке времени, вызывает эмоциональный отклик. В то же время человек может сравнивать свои возможности и достижения в настоящем и в прошлом, которые аккумулируются в продуктах деятельности. Таким образом, «встреча» с продуктами деятельности из прошлого актуализирует процессы осознания себя, создаёт психологическое прошлое личности.

Эти идеи были положены в основу методики «Рисунок из прошлого», которая направлена на выявление отношения детей к своему прошлому через «встречу» с продуктами деятельности, выполненными в прошлом. Для методики нами были предварительно собраны рисунки, выполненные детьми в возрасте 2—4 лет. Испытуемому после ознакомительной беседы сообщали,

что у экспериментатора есть рисунки, которые нарисовал он сам, но не сейчас, а когда был маленьким. Далее мы фиксировали поведение и речевые высказывания испытуемого, связанные с рисунками.

При разработке методики проводилось пилотажное исследование, в котором участвовали 14 детей. Дети при предъявлении рисунков в абсолютном большинстве случаев соглашались, что эти рисунки нарисовали они сами, когда были маленькими, причём не приходилось их в этом убеждать дополнительно. Был зафиксирован только один случай сомнения ребёнка в том, что это его рисунок. Мы полагаем, что дети не могут запомнить свои собственные рисунки, так как, во-первых, в дошкольном возрасте они рисуют много, во-вторых, уровень рефлексии ребёнка в этом возрасте не позволяет им анализировать свои рисунки и запоминать их.

С помощью апробированной в пилотажном исследовании методики было проведено два эксперимента: предварительный (контрольный) и основной. В контрольном эксперименте мы предлагали детям посмотреть рисунки, сообщив им, что они нарисованы маленькими детьми: «У меня есть рисунки, их нарисовали маленькие дети. Ты хочешь посмотреть эти рисунки?». Рисунки располагались в поле зрения ребёнка. Фиксировалась спонтанная реакция ребёнка и его высказывания.

В основном эксперименте экспериментатор сообщал ребёнку, что у него есть рисунки, которые нарисовал сам ребёнок: «У меня есть твои рисунки, но ты их нарисовал не сейчас, а когда был маленький. Ты хочешь посмотреть эти рисунки?». Рисунки в папке также располагались в поле зрения ребёнка. Независимо от желания ребёнка с ним проводилась беседа, чтобы выяснить, поверил ли он в то, что это его рисунок: «Чей это рисунок? Кто его нарисовал? Когда?». Если ребёнок не верил, что это его рисунок, эксперимент дальше не проводится. Если экспериментатор убеждался, что ребёнок поверил, что это его собственный рисунок, он

передавал рисунок ребёнку и фиксировал его поведение и высказывания. Через несколько минут с ребёнком проводилась беседа по следующим вопросам: «Что ты здесь нарисовал? Тебе нравится твой рисунок или нет? Почему? Сколько тебе было лет, когда ты его нарисовал? Как для маленького ты хорошо нарисовал? Сейчас ты тоже так рисуешь? Почему?»). Если ребёнок самостоятельно высказывался по этим вопросам, беседа с ним не проводилась.

В контрольном эксперименте принимали участие 39 испытуемых, в основном эксперименте — 98 детей в возрасте от 3 до 10 лет, по 14 человек в каждой возрастной группе. Проведение двух экспериментов обусловлено необходимостью сравнения реакции детей на «свой» и «не свой» рисунок в целях вычленения «в чистом виде» реакции ребёнка на свой собственный рисунок. Именно поэтому в контрольном и основном экспериментах участвовали разные дети.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение. Проанализируем результаты контрольного (предварительного) эксперимента. Все дети соглашались посмотреть рисунки маленьких детей, но только некоторые дети (5 девочек 6—8 лет) проявили к ним повышенный интерес. Посмотрев на рисунки, дети улыбались или громко смеялись и комментировали изображения: «ой, как смешно нарисовано», «каляки-маляки нарисовали». Одни дети перебирали рисунки, брали рисунок в руки, но быстро откладывали, другие только смотрели на рисунки и никаких действий с ними не производили. Интерес к рисункам быстро угасал. На вопрос «Тебе нравятся эти рисунки?» большинство детей отвечали отрицательно, но часть (11 испытуемых) давали утвердительный ответ, обосновывая это ссылками на удачно подобранный цвет красок или хорошо нарисованные детали. Отдельно следует упомянуть детей 3—4 лет, которые реагировали безучастно, смотрели на рисунки только потому, что взрослый им это предложил, быстро от-

ходили в сторону или начинали разговаривать на интересующую их тему.

Результаты основного эксперимента, в котором детям сообщалось, что им будут показаны их собственные рисунки, существенно отличаются от результатов контрольного. В основном эксперименте также выделяются дети 3—4 лет и три ребёнка старше 4 лет, которые встречают сообщение экспериментатора без интереса, а пока экспериментатор ищет рисунки в папке, смотрят по сторонам, и в этих случаях приходится обращать внимание детей на рисунки повторно. Все дети, кроме двух испытуемых, остаются безучастными при предъявлении им рисунка. Одни дети после настойчивых попыток экспериментатора описывают рисунок («это будет рисунок дождь», «листочки», «это я в один год нарисовал», «паука нарисовал»), другие переводят разговор на иную тему или отходят от взрослого.

У испытуемых всех остальных возрастных групп картина поведения существенно изменяется. Почти все участники с большим интересом восприняли сообщение о том, что у экспериментатора есть рисунки, выполненные ими в прошлом, они с радостью согласились посмотреть эти рисунки, напряжённо ожидая момента их предъявления. В отдельных случаях, если экспериментатор задерживал предъявление рисунка или переводил разговор на другие темы, испытуемые сами напоминали о рисунках. Некоторые дети с нетерпением заглядывали в папку с рисунками, не в силах сдержаться.

Таким образом, сравнение контрольного и основного эксперимента показывает, что имеются существенные различия в реакции детей на чужие и свои «рисунки из прошлого». Реакция детей на свои рисунки свидетельствует о личностном отношении детей к продуктам своей деятельности в прошлом, значимости всего того, что связано с самим ребёнком.

Далее проанализируем ответы детей на вопросы беседы после предъявления им рисунков. Дети называли широкий возрастной

диапазон, в котором, по их мнению, они выполнили рисунки: от 1 года до 5—6 лет. Большая часть опрошенных указывали на возраст 2—3 года. Дети, посещающие детский сад, говорили, что тогда они были в ясельках, а школьники называли своё пребывание в детском саду.

Реакции детей на свои «рисунки из прошлого» несколько различались как среди детей одного возраста, так и в разных возрастных группах. Мы выделили четыре группы детей в зависимости от их реакции на свой рисунок. Дети первой группы просто описывали свои рисунки, стараясь понять, что там нарисовано. Дети второй группы обнаруживали сильное смущение при виде рисунков: они переворачивали рисунок, складывали его, прикрывали рукой, чтобы не увидели сверстники, откладывали рисунок в сторону и отказывались включаться в беседу. Например, Алёша Я. (5 лет 3 месяца) упорно откладывает рисунок, отказывается смотреть, отводит глаза. Дети третьей группы увлечённо описывают то, что они сделали, улыбаются, смеются, рассматривают мельчайшие детали рисунка. Так, Алёша (4 года 5 месяцев) объясняет: «Это у меня была акула, море, корабль... такая длинная... Почему тут подписки? А это ещё что?». Дети четвёртой группы описывают рисунок, улыбаются, смеются, но одновременно пытаются объяснить себе и взрослому, почему у них получился именно такой рисунок. Дина (8 лет 2 месяца): «очень хочу посмотреть». Улыбается. Рассматривает рисунок. «Это когда я была маленькая, мне было 5 лет... или 4... Нет, 3, потому что я не могу в 4—5 лет, как моя Светка. Ей было 4 или 5 лет, она рисовала хорошо. А здесь каляки нарисованы».

На вопросы «Нравится тебе рисунок или нет? Почему?» 59,6% детей ответили, что рисунок им нравится. Они приводили следующие обоснования: 1) «потому что это мой рисунок», «потому что это я нарисовал»; 2) ссылка на хорошо выполненные отдельные детали («потому что вот это сделано, как лягушка»; 3) общая оценка рисунка («потому

что красиво»). Ответ, что рисунок им не нравится, дали 40,4% детей. Обоснования ответов были следующие: 1) ссылка на содержание и качество рисунка («тут каляки разные», «тут линии кривые»; 2) общая оценка рисунка («тут некрасиво нарисовано»); 3) ссылка на своё неумение в прошлом («потому что я не умела рисовать»).

На вопрос «Сейчас ты тоже так рисуешь?» от всех детей были получены однозначные ответы. Они утверждали, что сейчас рисуют не так, сейчас рисуют лучше. Марина М. (4 года 6 месяцев): «Я не знала, как надо куклу рисовать, а теперь знаю». Марина К. (5 лет 6 месяцев): «Я уже начала красиво рисовать». Павел С. (8 лет 2 месяца): «Я так плохо рисовал, потому что был маленький и ни в чём не разбирался. Сейчас я по-другому рисую. Меня считают, что я очень хорошо рисую, я стенгазету рисую». Дети при объяснении ссылаются на возрастные особенности, на обучение их взрослыми, на объективные закономерности роста и развития.

Анализ результатов по всей выборке испытуемых показывает, что для детей старше 4 лет их прошлое, выраженное в продуктах деятельности, является для них личностно значимым. Отстранённое, снисходительное отношение к своим «рисункам из прошлого» может рассматриваться как способ реализации потребности в признании в настоящем.

Рассмотрим далее, как с возрастом изменяется отношение детей к своим продуктам деятельности (таблица 1).

Данные таблицы 1 показывают, что чем старше дети, тем более эмоционально они реагируют на сообщение экспериментатора о своём «рисунке из прошлого» и тем с большим нетерпением ожидают предъявления рисунка. Всё чаще появляются такие объяснения, как желание посмотреть, как рисовал, когда был маленьким, вспомнить своё детство. Маша А. (7 лет 9 месяцев): «Я очень хочу посмотреть, хочу вспомнить, как я рисовала, когда была маленькой»; Олег З. (8 лет 6 месяцев): «Я хочу сравнить, как я сейчас рисую и как тогда рисовал»; Сергей Л. (8 лет

Т а б л и ц а 1. — Отношение детей к своим «рисункам из прошлого»

Возраст детей	Количество детей	Выраженное желание посмотреть рисунки		Обоснование желания посмотреть рисунки		Демонстрация смущения, неловкости		Отстранённое реагирование		Оценка хорошего качества рисунка (как для маленького)		Рисунок не нравится	
		Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
4—6 лет	28	12	42,8	11	39,2	24	85,7	1	3,5	6	14,2	24	85,7
6—7 лет	14	11	78,5	13	92,9	8	57,1	10	71,4			6	42,8
7—10 лет	42	41	97,6	41	97,6	3	7,1	41	97,6	34	80,9	4	9,5

Примечание. Различия между возрастными группами детей статистически значимы (критерий χ -квадрат, α равно 0,05).

7 месяцев): «Я хочу посмотреть, потому что я забыл, каким я был маленьким, когда рисовал». Обоснования такого типа не встречаются у детей младше 7 лет, которые либо вообще не дают объяснений своему желанию посмотреть рисунки, либо говорят «просто хочу посмотреть». Реакция детей 4—6 лет на свои рисунки отражала их смущение, испытываемую ими неловкость, дети как будто стеснялись того, что они так рисовали, и пытались найти этому оправдания. Чем старше дети, тем реже наблюдался такой тип реагирования. Оля (5 лет 3 месяца) смущена, улыбается, хихикает: «Я хотела рыбу нарисовать, но не получилось. А хотите я вам девочку нарисую?», берёт карандаш и садится рисовать. Маша М. (4 года 8 месяцев) водит пальцем по рисунку, смущённо смотрит, сгибает рисунок пополам: «Все маленькие были. А скоро мы пойдём на улицу?».

Для детей старше 6—7 лет всё более характерным становится тип «отстранённого» реагирования: они перестают смущаться, оправдываться, а описывают рисунки, даже потешаясь над ними. Костя С. (6 лет 7 месяцев): «А вообще так смешно! Что это я за каляки такие нарисовал?»; Коля З. (6 лет 4 месяца) смотрит на рисунок с удивлением: «Раскалякули одни, намазал, одни палки... мне было хоть бы что». Этот тип реагирования стано-

вится преобладающим у детей старше 7 лет. Инна К. (10 лет 1 месяц) смотрит на рисунок, смеётся: «Непонятно, что здесь нарисовано. Когда я была маленькая, мне этот рисунок, конечно, нравился. Лучше я рисовать не умела». После беседы не перестаёт смеяться; Вероника Л. (8 лет 10 месяцев) заинтересованно смотрит: «Дядя такой толстый, как прямоугольник, голова зелёная, без рта, ноги кривые, одна нога толстая. Руки как палки торчат. А весь дядя какой-то непонятный. Чучело какое-то».

Дети дошкольного возраста, таким образом, относятся к себе в прошлом по аналогии с отношением к себе в настоящем. Они ещё не могут отстранённо посмотреть на себя-маленького, критично оценить свои рисунки. Своё неумение они связывают со своей личностью в целом, поэтому и обнаруживают смущение. В период от 6 до 7 лет у детей появляется отстранённое, критичное отношение к своему прошлому, дети психологически отделяются от своего прошлого и рассматривают его с позиций настоящего.

Некоторые факты позволяют заключить, что в самосознании ребёнка появляется связь между его прошлым и настоящим. Так, на вопрос «Как для маленького ты хорошо рисовал?» утвердительный ответ дают 14,2% детей дошкольного и 80,9% младшего школь-

ного возраста. Эти дети говорят: «Все маленькие плохо рисуют», «здесь нормально нарисовано». При характеристике своих умений в настоящем дети старше 7 лет, как правило, сравнивают себя в настоящем с собой в прошлом. Наташа Л. (7 лет 7 месяцев): «Я сначала рисовала некрасиво — в детском саду, а потом стала красиво рисовать — в старшей группе. А это я рисовала в младшей группе. Теперь я красивей рисую»; Гриша К. (7 лет 2 месяца): «Когда я был в садике, я не умел рисовать, а сейчас умею». Эти испытуемые понимают, что в разном возрасте к детям предъявляются различные требования, поэтому оценивать рисунки маленьких детей следует с иных позиций, чем рисунки школьников. Они осознают, что в прошлом и настоящем они обладают умениями разного уровня, развиваясь от неумения к умению. Света С. (8 лет 7 месяцев): «Сейчас я совсем не так рисую, я уже так никогда не нарисую; я тогда не умела рисовать, я рисовала некрасиво».

С возрастом существенно уменьшается количество детей, которым предъявленные им «рисунки из прошлого» не нравятся, и перелом приходится на возраст 6—7 лет. Эти факты также свидетельствуют об отстранённости ребёнка от своего прошлого, об оценке детьми своего прошлого с более объективных позиций. Андрей С. (8 лет 11 месяцев): «Хочу посмотреть этот рисунок, очень хочется посмотреть на свой рисунок». Смотрит. Смеётся: «Может, это какой-нибудь таракан... А? Это облака и солнышко. Или, может быть, какой-нибудь очень странный человек. Мне рисунок очень не нравится, потому что здесь ничего не поймёшь. Но так как это я рисовал, это очень забавный рисунок».

Заключение. Из рассмотренного выше материала можно сделать следующие выводы: 1) личностное отношение к своему прошлому появляется у детей в младшем дошкольном возрасте — дети с интересом воспринимают продукты своей деятельности в прошлом; 2) дети дошкольного возраста относятся к себе в прошлом по аналогии с отношением

к себе в настоящем — они ещё не могут отстранённо посмотреть на себя-маленького и критично оценить свои рисунки; 3) в возрасте 6—7 лет дети начинают отстранённо относиться к своему прошлому, и это свидетельствует о начале формирования связей в самосознании детей между их прошлым и настоящим; 4) представления о себе в прошлом в конце дошкольного возраста начинают выполнять мотивационно-регулирующие функции: ребёнок стремится научиться делать что-либо лучше, чем он делал это ранее.

Список использованных источников

1. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев: Навук. думка, 1984. 200 с.; Мухина В. С. Проблемы генезиса личности. М.: МГПИ, 1985. 102 с.
2. Мухина В. С. Указ. соч. 102 с.
3. Гюйо М. Происхождение идеи времени. Смоленск, 1891. 128 с.
4. Бюлер К. Духовное развитие ребёнка. М.: Новая Москва, 1924. 556 с.
5. Стерн В. Психология ребёнка. СПб., 1916. 280 с.
6. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
7. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967. 467 с.
8. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребёнка // Собр. соч. : в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 314—328.
9. Тимошенко Е. П. Психологическое время в структуре самосознания шестилетнего ребёнка (в условиях игровой и учебной деятельности) : дис. ... канд. психол. наук. М.: МПГИ, 1989. 119 л.
10. Хухлаева О. В. Динамика структуры самосознания младших школьников : дис. ... канд. психол. наук. М.: МПГИ, 1990. 141 л.
11. Бай Е. А. Условия развития познавательной активности у младших дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск : БГПУ им. М. Танка, 2013. 22 с.
12. Гаврилова Н. И., Стахорская М. П. Дневник матери. М., 1916. 234 с.; Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1981. 323 с.; Клейн М. Развитие одного ребёнка. М.: Госиздат, 1925. 87 с.; Кричевская Е. Моя Маруся (записки матери). Петроград, 1916. 126 с.; Левоневский И. Мой ребёнок. СПб., 1914. 216 с.; Менчинская Н. А. Дневник о развитии ребёнка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 184 с.; Мухина В. С. Близнецы. М.: Просвещение, 1969. 416 с.; Пантелеев А. И. Наша Маша. Л.: Дет. лит., 1966. 351 с.

Поступила в редакцию 09.12.2015.

УДК 159.9.072.432

Е. И. Медведская

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
 Министерство образования Республики Беларусь, бульвар Космонавтов, 21, 224016 Брест,
 Республика Беларусь, +375 (162) 21 64 38, EMedvedskaja@mail.ru

АКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ПОЗНАНИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ: О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИЗМЕРЕНИЯ

Общая для когнитивной психологии проблема организации знаний в сознании в статье рассматривается как проблема взаимоотношения между разными видами знаний, а именно между знанием обобщённым и конкретным. Для моделирования взаимоотношений между этими видами знаний использован теоретико-множественный подход, который показывает, что функцию посредника в освоении нового знания обобщённое знание выполняет только в случае пересекающихся множеств. Предложено введение единицы измерения активности сознания — коэффициента преломления. На эмпирическом материале категориальной организации знаний педагогов о личности различных категорий учащихся (идеал ученика как обобщённый вид знания, учащиеся разного пола как конкретный вид знания) доказывалась продуктивность использования данного коэффициента для понимания роли разных видов знания в общей структуре сознания.

Ключевые слова: познание; знание; моделирование; категориальные структуры сознания; профессиональное сознание педагогов; идеал личности ученика; измерительные возможности.

Табл. 1. Рис. 1. Библиогр.: 6 назв.

E. I. Medvedskaya

Brest A. S. Pushkin State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
 21 Kosmonavtov Boul., 224016 Brest, of the Republic of Belarus, +375 (162) 21 64 38, EMedvedskaja@mail.ru

ACTIVITY OF EDUCATORS WHILE COMPREHENDING THE PERSONALITY OF THE STUDENTS: ON THE MEASUREMENT CAPACITY

In this article cognitive knowledge is described as a correlation between the general and single case studies. The multiple theories approach is the intermediary in mastering the knowledge. The sentence coefficient was elaborated. Some empirical data were used to describe it.

Key words: cognition; knowledge; modeling; structural categories of cognition; professional awareness of educators; ideal personality of a student; measurement capacity.

Table 1. Fig. 1. Ref.: 6 titles.

Введение. Положение об опосредованном характере психического отражения является одной из аксиом современной психологии. В области межличностного познания функции посредника выполняют сложившиеся в итоге стихийного обобщения субъектом непосредственного опыта когнитивные конструкции, которые в разных школах психологии

фиксируются по-разному: житейские или спонтанные понятия (Л. С. Выготский, 1982; А. Р. Лурия, 1973); имплицитные теории личности (Дж. Брунер, Р. Тагиури, 1954; Д. Шейдер, 1956; Ю. А. Калашникова, 1997; А. В. Барышева, 2010); личностные конструкты (Дж. Келли, 1967; Ф. Франселла, Д. Баннистер, 1987); «социальные репрезентации»

(С. Московичи, 2007), «эмоционально-оценочные эталоны» или «представления-образцы» (А. А. Бодалев, 1982; В. М. Сенченкова, В. Н. Куницына, 1980), семантическое пространство личности (В. Ф. Петренко, 1988, 2005; А. Г. Шмелев, 1983, 1988), «когнитивная схема» (Дж. Брунер, 1957; Н. Кантор, В. Мишел, 1977) и др.

Схематично этапы познания человека человеком можно представить следующим образом: восприятие актуальной информации — её сравнение с уже имеющимся знанием — появление нового знания в итоге установления различий. Обнаружение и фиксацию субъектом различий между реально воспринятым фактом и содержанием сложившейся в его сознании когнитивной конструкции в соответствии с базовым законом осознания Э. Клаппареда можно считать важнейшим моментом появления осознанности. Собственно соприкосновение с иным и позволяет проявиться сознанию: «И мир <...> и сами феномены сознания равно становятся реальностью как сопротивляющаяся субстанция, как то, что не может быть раз и навсегда учтено, а требует постоянного приспособления» [1, с. 11]. В области межличностного познания это общее положение конкретизируется следующим образом: процесс познания другого человека «запускает» его несовпадение с привычной, «само собой разумеющейся манерой поведения» [2, с. 30]. В итоге этого акта осознания рождается новое знание, которое дополняет знания о конкретном человеке и тем самым обогащает, расширяет категориальный строй сознания.

Обратимся собственно к этапу встречи этих двух видов знания, к моменту предполагаемого опосредования и включения механизма осознания. Поскольку и текущая информация, и сложившаяся ранее когнитивная конструкция представлены в сознании субъекта в виде некоторого набора значений, т. е. имеют определённое содержание, то представляется правомерным для моделирования отношений между ними обратиться к теории множеств. Данный подход позво-

ляет обнаружить пять вариантов отношений между содержанием актуальной информацией (АИ) и содержанием имеющейся в сознании когнитивной конструкции (КК). Варианты совпадающих понятий (в контексте настоящего анализа это скорее случай не осознания, а узнавания или полного и адекватного знания о некотором объекте) и несовместимых понятий (знания, не имеющего ничего общего с уже известным человеку), как случаи фактически невозможные, предлагается из дальнейшего анализа исключить. Два варианта родовидовых отношений представляют собой своеобразный континуум переживаний познающего субъекта от «Я узнал много нового» до «Я ничего не узнал». И только в варианте пересекающихся множеств, т. е. установления некоторой степени соответствия нового знания прошлому, сложившаяся ранее в сознании субъекта когнитивная конструкция выполняет функции посредника в получении им нового знания («Я чего-то не знаю»). Пользуясь известной формулой детерминации С. Л. Рубинштейна, здесь действительно можно утверждать, что «внешнее преломляется через внутреннее». Используемый теоретико-множественный подход открывает также возможность введения специальной единицы измерения — коэффициента преломления знания: от 0 (когнитивная конструкция не опосредует, а полностью поглощает актуальную информацию) до 1 (обобщённое знание расширяется и обогащается за счёт усвоения актуальной информации) (рисунок 1).

Фактически этот коэффициент может служить неким численным показателем активности сознания: чем он ближе к 1, тем активность выше.

Организация исследования. Продемонстрируем возможность применения предложенной теоретической схемы к анализу эмпирических данных. В качестве материала используем результаты исследования категориальной структуры личности в профессиональном сознании педагогов [3]. В проводимом анализе

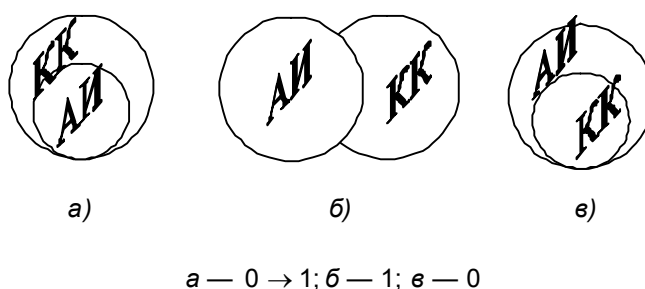


Рисунок 1. — Значения коэффициента преломления для разных вариантов отношений актуальной информации и обобщённого знания

будет соблюдаться традиция обозначения называемых ранее обобщённо «когнитивными конструкциями» структур категориями сознания по нескольким причинам. Во-первых, категоризация выступает базовым механизмом познания, по образному выражению Дж. Брунера, «упаковки» опыта: имеющиеся исследования показывают, что имплицитные теории, эталоны, социальные представления в своей структуре имеют несколько категорий (А. А. Бодалев, 1970; Н. В. Былинская, 2010; А. Ф. Бондаренко, 1991; С. Б. Мохова, 2004). Иначе говоря, категорию можно рассматривать в качестве единицы обобщения или организации знаний в сознании субъекта. Во-вторых, функция категоризации заключается в объяснении непосредственно наблюдаемых явлений. В отличие от научных категорий, категории-обобщения обыденного сознания, «являясь средством осознания мира, могут и не осознаваться субъектом» [4, с. 160]. Однако, несмотря на их часто неосознаваемый характер, они выполняют функции объяснения и прогноза по отношению к реальной практике познания, т. е. их можно считать своеобразным теоретическим средством познания. В-третьих, существуют валидные и надёжные методы операционализации категорий, разработанные в рамках экспериментальной психосемантики (В. Ф. Петренко, 1988; 2005; В. П. Серкин, 2004; А. Г. Шмелёв, 1983; 1988; 1993). Необходимо также отметить, что методы психосемантики экономичны по временным затратам и просты для респондентов, и, главное, в отличие от

опросных методов, их результаты трудно прогнозируемы для испытуемых, что очень важно с учётом склонности взрослых респондентов к социально желаемым ответам (А. В. Петровский, В. П. Зинченко, 1989; Е. Г. Юдина, 2005).

Выбор в качестве объекта изучения категориальной структуры сознания педагогов обусловлен тем, что когнитивный компонент педагогического общения (особенно в области познания личности учащегося) достаточно хорошо изучен в психологии, поэтому сравнение данных может выступать надёжным средством верификации результатов нашего исследования.

Предметом изучения в настоящем случае являлась категориальная структура личности ученика. Идеал личности можно считать концептуальной, обобщённой конструкцией, опосредующей познание педагогом отдельных учащихся (в терминологии А. А. Бодалева — «эталон-мерка»), поскольку специфика труда учителя состоит в том, что он постоянно «меряет» детей, выставляя им отметки-оценки. Причём эти оценки относятся не только к знаниям, но и к личности ребёнка в целом, как это убедительно доказано Б. Г. Ананьевым (1935) в его изучении парциальной оценки учителя и подтверждено в последующих исследованиях. В качестве актуального знания выступала личность конкретных учащихся разного пола. Респондентами выступали 150 педагогов начальной школы. Методическим инструментом являлся личностный семантический дифференциал, образованный

36 однополярными шкалами, обработка данных которого осуществлялась посредством факторного анализа (varimax-вращение).

Следует отметить, что наши учащиеся в научных исследованиях чаще всего предстают как некие бесплотные, эфемерные существа. Восполняют существующий дефицит результаты изучения гендерных стереотипов учителей начальных классов, осуществлённые под руководством А. А. Бодалева: «у мальчиков их отрицательные качества отмечены, в основном, в деятельностной сфере (драчуны, ленивые, непослушные). Список позитивных высказываний о девочках длиннее...» [5, с. 206]. Представленные выводы, а также анализ непосредственной педагогической практики взаимодействия педагогов с младшими школьниками позволяют предположить, что мальчики значительно чаще, чем девочки, попадают в поле внимания педагогов. Другими словами, в предложенной нами схеме измерения активности сознания относительно мальчиков коэффициент должен быть выше, чем относительно девочек.

Результаты исследований и их обсуждение. Содержательная интерпретация выделенных категориальных структур сознания уже выступала предметом специального анализа [6], поэтому для подтверждения выдвинутой гипотезы представляется целесообразным остановиться только на формальных характеристиках эмпирического материала.

Выявленная когнитивная структура идеала личности представлена в сознании педагогов пятью категориями (в скобках указаны

образующие дескрипторы в порядке уменьшения их факторной нагрузки): «Аморальность» (лживый, завистливый, лицемерный, грубый, ябеда, высокомерный, капризный, хитрый, обидчивый, упрямый, самодовольный, жадный); «Послушание и коммуникабельность» (послушный, уважительный, искренний, скромный, открытый, общительный); «Интеллектуальное развитие» (яркий, умный, внимательный); «Актуальная энергия» (энергичный, активный, жизнерадостный, весёлый); «Рациональный самоконтроль» (трудолюбивый, организованный, ответственный).

Близкая категориальная структура была установлена и для личности конкретных учащихся. Выявленные в результате факторизации категории (таблица 1) представлены в порядке убывания их субъективной значимости для педагогов.

Как следует из представленных данных, когнитивная организация знаний о личности мальчиков и девочек в профессиональном сознании учителей начальных классов имеет больше сходства, чем различий. Так, общими характеристиками выступают: во-первых, одинаковая когнитивная сложность (по четыре фактора-категории), во-вторых, их фактически тождественная валентность; в-третьих, наличие трёх общих по содержанию категорий — «Аморальность», «Интеллектуальное развитие и рациональный самоконтроль», «Коммуникабельность».

Особенности установок учителей в отношении детей различных полов относятся только к содержанию последней, самой слабой по субъективной значимости категории,

Т а б л и ц а 1. — Категориальная структура личности учащихся разного пола

Номер фактора	Мальчики	Девочки
1	Аморальность	Аморальность
2	Интеллектуальное развитие и самоконтроль	Интеллектуальное развитие и самоконтроль
3	Коммуникабельность	Коммуникабельность
4	Психопатизация	Послушание

фиксирующей противоположные ожидания поведения школьников: от мальчиков — непослушания, а от девочек, напротив, комфортности и проявления таких традиционно важных женских качеств, как трудолюбие, скромность и доброта.

Сравнение категориальной структуры идеала личности ученика и личности учащихся разного пола свидетельствуют: во-первых, о большей когнитивной сложности идеала личности ученика, т. е. это знание, как обладающее большим содержанием и большей степенью обобщения, действительно выступает своего рода теорией, опосредующей понимание педагогами личности отдельных учащихся; во-вторых, о частичном пересечении содержания категорий, в которых представлено знание различных объектов; в-третьих, о соответствии выявленной категориальной структуры личности логическому закону обратного отношения между содержанием и объёмом понятия (объём понятия «идеальный ученик» очевидно меньше, чем объём понятия «ученик-мальчик» или «ученица-девочка»).

Имеющиеся эмпирические данные позволяют оценить перспективность высказанной идеи о возможности вычисления коэффициента преломления. Попробуем в предложенной системе измерения (см. рисунок 1) вычислить коэффициент преломления, приняв категории за содержание множества. Если таким образом оценить совпадение содержания категорий в структуре личности идеального учащегося и ученика-мальчика, то получим 2 («Аморальность» — 0, «Интеллектуальное развитие и самоконтроль» — 0,5, «Коммуникабельность» — 0,5, «Психопатизация» — 1); в структуре личности идеального учащегося и ученицы-девочки — 1,5 («Аморальность» — 0, «Интеллектуальное развитие и самоконтроль» — 0,5, «Коммуникабельность» — 0,5, «Послушание» — 0,5).

Для удобства интерпретации представляется целесообразным привести эти значения к исходной системе координат (от 0 до 1), разделив полученные числа на количество

категорий (т. е. на четыре). В итоге несложных расчётов коэффициент преломления равен 0,5 (для личности учащихся мужского пола) и 0,37 (для личности учащихся женского пола). Полученные данные свидетельствуют о подтверждении выдвинутой гипотезы о большей активности педагогов в познании личности учащихся-мальчиков. Значит, дальнейшие исследования в обозначенной проблемной области установления активности сознания можно считать вполне правомерными.

Заключение. Теоретико-множественный подход представляется продуктивным для теоретического обоснования различных функций обобщённого знания в познании субъектом конкретных объектов и для эмпирического изучения взаимоотношений разных видов знаний.

Возможность расчёта коэффициента активности сознания на основе категориальной структуры организации знаний требует более детальной операционализации. Данный подход открывает возможность анализа на разных уровнях, поскольку множеством можно считать как отдельную категорию (тогда содержанием выступают образующие её дескрипторы), так и общее знание об объекте (в этом случае содержанием множества будут являться сами категории). Не исключена также возможность расчёта процента пересечения по проценту общей дисперсии.

Постановка проблемы когнитивной организации знаний как проблемы взаимоотношений между знанием обобщённым и конкретным открывает возможность анализа тех структур сознания, которые обозначаются как устойчивые, неизменяемые и целостные компоненты, но фактически не выступают предметом эмпирического изучения в психологии, а именно, «мёртвые формы сознания» (Л. С. Выготский, 1982), «фантомные формы» (Г. С. Абрамова, 1995; Е. И. Велихов, В. П. Зинченко, В. А. Лекторский, 1998), иллюзорно-превращённые формы (М. К. Мамардашвили, 1990).

Список цитируемых источников

1. Тхостов А. Ш. Топология субъекта (опыт феноменологического исследования) // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1999. № 3. С. 3—12.

2. Бодалев А. А. Личность и общение : избр. тр. М. : Педагогика, 1983. 272 с.

3. Медведская Е. И.: 1) Идеал личности ученика в педагогическом сознании: психосемантический анализ // Зб. навук. прац Акад. паслядыплом. адукацыі. Вып. 5. / рэдкал.: А. І. Таўгень [і інш.]. Минск : АПО, 2009. С. 164—174 ; 2) Мальчики и девочки: семантическое пространство личности в педагогическом сознании // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. В 2 ч.

Ч. 2. Вып. 9 (14) / под ред. В. Ф. Беркова. Минск : РИВШ, 2010. С. 234—240.

4. Психология : слов. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. 494 с.

5. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. СПб. : Речь, 2005. 324 с.

6. Медведская Е. И.: 1) Идеал личности ученика в педагогическом сознании: психосемантический анализ. С. 164—174 ; 2) Мальчики и девочки: семантическое пространство личности в педагогическом сознании. С. 234—240.

Поступила в редакцию 11.02.2016.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.922.1

И. В. Павлов

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
 Министерство образования Республики Беларусь, бул. Космонавтов, 21, 224016 Брест, Республика Беларусь,
 +375 (162) 21 65 17, paulau@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОСОЗНАНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Проведено эмпирическое исследование, посвящённое изучению у юношей и девушек из полных и неполных семей характеристик центральных компонентов самосознания: самоотношения, образа Я в прошлом, образа Я в настоящем и образа Я в будущем; изучению механизмов самосознания: идентификации и обособления со значимыми другими, в том числе с образом отца. Выявлены общие для юношей и девушек из обоих типов семей характеристики: нормальный уровень самоотношения, позитивность образов Я в прошлом и Я в настоящем; согласованность между образами Я в настоящем и Я в будущем. Выявлена идентификация в субъективном настоящем и будущем со значимыми людьми, представленными позитивными образами в сознании юношей и девушек, и обособление от людей, представленных негативными образами в сознании юношей и девушек, вне зависимости от типа семьи. Достоверные различия по изученным показателям, описывающим характеристики самосознания, между юношами и девушками из неполных семей и их сверстниками из полных семей не обнаружены.

Ключевые слова: полная семья; неполная семья; личность; самосознание; самоотношение; образ Я; идентификация; обособление; юношеский возраст.

Библиогр.: 16 назв.

I. V. Pavlov

Brest A. S. Pushkin State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
 21 Kosmonavtov Boul., 224016 Brest, of the Republic of Belarus, +375 (162) 21 65 17, paulau@mail.ru

PERSONALITY'S CHARACTERISTICS OF YOUNG PEOPLE FROM ONE- AND TWO-PARENT FAMILIES

The article is devoted to the description of the consciousness characteristics relating to young people from one- and two-parent families according to the empirical research. The features of self-relation, self-image and identification are described. In accordance with the singled out characteristics of consciousness the distinctions between young men and girls from one-parent families and young men and girls from two-parent family families aren't revealed.

Key words: one-parent family; two-parent family; personality; self-relation; self-image; identification; isolation; youthful age.

Ref.: 16 titles.

Введение. В психологии семья традиционно рассматривается как важная составляющая социальной ситуации развития в детском, подростковом и юношеском возрастах; её влияние на психическое развитие ребёнка

подчёркивается всеми психологами и педагогами. Особое внимание уделяется проблемам воспитания и психического развития детей разного возраста в неполных семьях, число которых увеличивается как в нашей

стране, так и за рубежом. Так, по данным Национального статистического комитета Республики Беларусь [1], в стране последние десять лет наблюдается стабильный показатель разводов, в 2014 году число разводов по отношению к числу заключённых браков составило 2,4. При этом в 73% расторгнутых браков дети остаются без одного из родителей; данный показатель является достаточно стабильным на протяжении последних 5 лет. Кроме того, почти 15% детей в 2014 году родились у женщин, не состоящих в зарегистрированном браке. Представленные цифры иллюстрируют существующую в современном обществе проблему изменения института брака, появления большого числа неполных семей и детей, воспитывающихся только одним из родителей.

Многие современные исследователи указывают на негативные аспекты воспитания детей в семьях с одним родителем. Приводимые в литературе данные свидетельствуют о возникновении различного рода психологических проблем и нарушений у дошкольников, младших школьников и подростков, воспитывающихся в монородительских, преимущественно «материнских» семьях. Анализ представленных в научной литературе теоретических и эмпирических материалов позволяет сделать вывод о том, что преобладающее число исследований подобного рода сосредоточено преимущественно вокруг дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Проблемы воспитания и психического развития детей юношеского возраста из неполных семей в русскоязычной психологии практически не изучены и не описаны на должном научном уровне, за исключением небольшого числа работ, посвящённых исследованию отдельных аспектов социальных представлений, социальной перцепции, или образа Я у юношей и девушек из неполных семей (представления об отце [2], о супружеской и родительской ролях [3]; особенности образа отца [4]; взаимосвязи образа отца и образа Я [5]; особенности полоролевой идентичности [6]); по-

свящённых исследованию эмоционального самочувствия студентов юношеского возраста из полных и неполных семей [7]; демографического и социологического характера [8].

В связи с тем, что юношество является периодом наиболее интенсивного развития личности (самосознания, временной перспективы, самоопределения), представляет собой переходный этап от детства к взрослости, когда закладываются основы будущего психологического благополучия и личностной зрелости, исследование развития личности юношей и девушек в семьях разного типа представляется актуальной и пока недостаточно решённой задачей. Какое влияние оказывает неполная семья на развитие личности в юношестве? Возможно ли преодоление на данном возрастном этапе негативных последствий воспитания в неполной семье, выявленных разными исследователями в более ранних возрастах? Имеются ли различия в личностных характеристиках юношей и девушек из полных и неполных семей? Поискам ответов на ряд поставленных вопросов посвящено проведённое нами исследование, выборочные результаты которого представлены далее.

Организация исследования. Одной из задач проведённого исследования стало изучение компонентов (самоотношение, образ Я) и механизмов (идентификация, обособление) самосознания юношей и девушек из полных и неполных семей. Исследование проводилось в русле количественного и качественного методологических подходов, принятых в современной психологии [9]. Для сбора эмпирических данных, их обработки и анализа были использованы: опросный метод («Многомерный опросник исследования самоотношения» С. Р. Пантिलеева [10]), психо-семантический метод («Репертуарный тест личностных конструктов»), методы математической статистики (критерии *U*-Манна—Уитни, *T*-Вилкоксона; биномиальный критерий; критерий углового преобразования ϕ^* -Фишера).

Исследование проводилось в два этапа. На первом выборку составили 219 респондентов (144 юноши и девушки из полных семей и 75 юношей и девушек из неполных семей), которые были обследованы с помощью методики «Многомерный опросник исследования самооотношения». На втором этапе с помощью методики «Репертуарный тест личностных конструктов» были обследованы юноши и девушки в количестве 107 человек (56 респондентов из полных и 51 респондент из неполных семей). Возраст участников исследования составляет 16—18 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ теоретических положений и большого объёма эмпирических данных, полученных в ходе исследования, позволил описать характеристики самооотношения и образа Я в юношеском возрасте у детей из полных и неполных семей, а также механизмы идентификации и обособления юношей и девушек в отношениях со значимыми другими, в том числе с отцом.

Позитивность самооотношения. Структура и специфика отношения личности к собственному Я, как считает С. Р. Пантилеев [11], оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты поведения человека, играют важную роль в установлении межличностных отношений, постановке и достижении целей, способах разрешения кризисных ситуаций. Согласно проведённому исследованию, преобладающее большинство юношей и девушек из неполных семей демонстрируют средний, т. е. нормальный уровень самооотношения по всем девяти компонентам (открытость, самоуверенность, самоуправление, отражённое самооотношение, самооценочность, самопринятие, самопривязанность, конфликтность), составляющим его внутреннюю структуру. Средний уровень по данным шкалам соотносится с позитивным самооотношением, низкий или завышенный уровни — с негативным самооотношением. При этом юноши и девушки из неполных семей по характеристикам самооотношения не

отличаются от сверстников, воспитывающихся в полных семьях. Это позволяет сделать вывод, что юноши и девушки из неполных семей по данному показателю являются не менее благополучными, чем юноши и девушки из полных семей. Отсутствие различий даёт возможность предположить отсутствие взаимосвязи между типом семьи и самооотношением как личностным образованием в раннем юношеском возрасте.

Позитивность образа Я в субъективном настоящем и в будущем. Наряду с таким целостным личностным образованием, как самооотношение, выражающим степень ценностного и положительного отношения к собственному представлению о себе, конкретный образ Я играет не менее важную роль в регуляции поведения и деятельности. Поэтому направленность и степень аффективной нагрузки образа Я, представленного такими модальностями, как Я в прошлом, Я в настоящем и Я в будущем, можно рассматривать в качестве одного из центральных компонентов самосознания в юношеском возрасте. По результатам проведённого исследования выявлено, что позитивный образ Я в настоящем имеют 82,4% юношей и девушек из неполных семей, позитивный образ Я в будущем — 96,1% юношей и девушек из неполных семей. Причём юноши и девушки из неполных семей не отличаются по данному показателю от сверстников, воспитывающихся в полных семьях. Возможно, выявленные и описанные другими авторами [12] негативные характеристики образа Я у детей и подростков из неполных семей преодолеваются в раннем юношеском возрасте за счёт таких психологических механизмов, как идентификация и обособление. Данные механизмы в юношеском возрасте играют особую роль в развитии личности в связи с ростом способности к рефлексии и переосмыслению своих отношений с окружающими людьми. Как пишет В. С. Мухина [13], в юности получает новое развитие механизм идентификации-обособления, обостряется потребность к обособлению, стремление

оградить свой уникальный мир от вторжения сторонних и близких людей, чтобы через рефлексию укрепить чувство личности, сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание.

Согласованность по содержанию, степени и направленности аффективной нагрузки между образами Я в настоящем и Я в будущем. Ряд авторов рассматривают степень совпадения в оценке себя в прошлом, настоящем и в будущем как важную особенность, отражающую благополучие или неблагополучие в личностном развитии детей других возрастов. В более ранних исследованиях [14] данной проблемы на выборке детей дошкольного и младшего школьного возрастов был сделан вывод о том, что «сдвиг» в сторону более высоких оценок себя от прошлого к настоящему и будущему является показателем благополучного развития, он свидетельствует, что прошлое выступает в качестве основы для оценки себя в настоящем и в будущем. Наличие резко отрицательных оценок себя в настоящем и в будущем, существенное расхождение в степени позитивности оценки себя в настоящем и в будущем, либо инверсия самооценки, когда оценка себя в прошлом является более высокой, чем оценка себя в настоящем и в будущем, могут свидетельствовать о неблагополучном развитии личности ребёнка. В проведённом нами исследовании образа Я была выявлена похожая закономерность: аффективная оценка юношами и девушками себя в прошлом, настоящем и в будущем не совпадает, а меняется от более негативной к позитивной. Мы можем предположить, что на данном возрастном этапе продолжает происходить «сдвиг» самооценки, который начинается впервые в дошкольном возрасте. Кроме того, в исследовании выявлено, что, вне связи с типом семьи, в юношеском возрасте наибольшее расхождение в степени позитивности у всех групп испытуемых наблюдается между образами Я в прошлом и Я в настоящем, в то время как образы Я в настоящем

и Я в будущем наиболее приближены друг к другу по данному показателю. По содержанию у всех групп испытуемых образы Я в настоящем и Я в будущем также являются более приближенными друг к другу, чем образы Я в прошлом и Я в настоящем, и чем образы Я в прошлом и Я в будущем.

Идентификация в субъективном настоящем и в будущем с людьми, представленными в сознании юношей и девушек позитивными образами, в том числе идентификация с позитивным образом отца, фигура которого, в отличие от фигуры матери, в неполных семьях часто отсутствует. Идентификация, как важный механизм развития личности, наполняет образ Я конкретным содержанием. Многими зарубежными (З. Фрейд, А. Фрейд, А. Бандура и др.) и российскими авторами (В. В. Столин, В. С. Мухина и др.) идентификация рассматривается в качестве важного условия личностного развития. При этом учёные подчеркивают, что идентификация может быть как позитивной, так и негативной. В первом случае ребёнок идентифицируется с другим человеком по положительным качествам, во втором — по отрицательным. Проведённое исследование показывает, что юноши и девушки склонны отмечать своё сходство в субъективном настоящем и в будущем с людьми, которых оценивают как носителей привлекательных для них качеств. Юноши и девушки, имеющие позитивный и идеализированный образ отца, демонстрируют с ним большую идентификацию по сравнению со сверстниками, имеющими негативный и крайне негативный образ отца, причём в семьях обоёго типа. Отрицательная идентификация обнаруживает себя лишь в единичных случаях и может служить показателем неблагополучия в развитии личности.

Обособление в субъективном настоящем и будущем от людей, представленных в сознании юноши и девушки негативными образами (в том числе обособление от негативного образа отца). Обособление можно

рассматривать как механизм отстаивания своего Я и формирования своей индивидуальности (В. С. Мухина), а также, с нашей точки зрения, как условие сохранения позитивности образа Я путём противопоставления себя людям, являющимся носителями негативных качеств, ценностей и идеалов. Если в процессе идентификации складывается реальный и идеальный образ Я, то в процессе обособления формируется отвергаемое Я. Поэтому способность к обособлению от людей, представленных в сознании юноши или девушки негативными образами, мы рассматриваем в качестве важной особенности развития личности. Наше исследование выявило, что большинство юношей и девушек из обоих типов семей демонстрируют несовпадение в описании себя и людей, которых оценивают негативно, — т. е. обособляются от них. Если образ отца у юношей и девушек, вне связи с типом семьи, является негативным, он также выступает объектом обособления, а не идентификации. Обособляясь от негативно значимых других и идентифицируясь с позитивно значимыми другими, юноши и девушки сохраняют позитивный образ себя в настоящем и в будущем.

Заключение. Проведённое исследование позволило выявить у юношей и девушек из полных и неполных семей и описать такие компоненты самосознания, как самоотношение и образ Я, изучить такие механизмы самосознания, как идентификация и обособление. Результаты исследования не подтвердили присутствия статистически достоверных различий по описанным показателям между юношами и девушками из полных и юношами и девушками из неполных семей. Поэтому можно предположить, что негативное влияние неполной семьи на личностное развитие, которое подчёркивается многими психологами, социологами и педагогами, в юношеском возрасте либо не происходит, либо компенсируется указанными механизмами самосознания. Описанные характеристики

самоотношения и образа Я, показатели механизмов идентификации и обособления, по нашему мнению, можно рассматривать в качестве показателей нормативного психического развития на этом возрастном этапе. Они могут служить основой для оценки развития личности и благополучия юношей и девушек из неполных и полных семей в рамках практической психологической работы с семьями данного типа.

Список цитируемых источников

1. Дети и молодёжь Республики Беларусь : стат. сб. Минск : Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2015. 231 с.
2. Лукина А. А. Представления об отце у юношей и девушек из неполных семей как практическая проблема современной психологии // Вестн. РГУ им. И. Канга. 2008. Вып. 11. С. 55—57.
3. Чубова А. И. Сравнительный анализ представлений молодых людей из неполных и полных семей о супружеской и родительской роли // Вісн. Харків. Нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. 2007. № 759. С. 312—316.
4. Филатова А.Ю. Образ отца у юношей из неполной и полной семьи // Наук. пр. Вищ. навчальн. закладу «Донецьк. нац. техн. ун-т». 2009. № 4. С. 303—308.
5. Павлов И.В. Взаимосвязь образа отца и образа Я у юношей и девушек из полных и неполных семей // Вестн. БарГУ. Сер. : Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение). 2014. Вып. 2. С. 63—67.
6. Карпенко А. Л. Неполная семья как один из факторов, влияющих на формирование половой идентичности современных детей подросткового и младшего юношеского возраста [Электронный ресурс]. URL: http://sociosphera.com/publication/conference/2012/129/nepolnaya_semya_kak_odin_iz_faktorov_vliyayuwih_na_formirovanie_polovoj_idetichnosti_sovremnyh_podrostkovogo_i_mladsheg. (дата обращения: 19.01.2016).
7. Михайлова С. В., Денисов Р. А. Характеристика студентов из неполных семей [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. URL: [http://web.snauka.ru/issues/2014/06/35378.](http://web.snauka.ru/issues/2014/06/35378) (дата обращения: 20.10.2015).
8. Дети и молодёжь Республики Беларусь. 231 с.
9. Янчук В. А. Методы и методология психологического исследования в психологии и социальных науках. Минск : АПО, 2011. 376 с.
10. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М. : МГУ, 1991. 100 с.
11. Там же.

12. Повх Ю. А., Филиппова Е. В. Образ отца и представление о будущем у младших подростков // Другое детство : сб. тез. участников II Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития. М. : МГППУ, 2009. С. 300—303 ; Филиппова Е. В., Туманова Е. В. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) // Психол. наука и образование. 2007. № 2. С. 16—23 ; Королёва С. А. Психологические особенности образа себя и образа родителей у детей старшего дошкольного возраста после развода родителей // Психол. наука и образование. 2003. № 4. С. 40—46 ; Муратова Д. С., Филиппова Е. В. Представление об отце и отношение к будущему у девочек-подростков, вос-

питывающихся в разведённых семьях // На пороге взросления : сб. науч. ст. М. : МГППУ, 2011. С. 136—147 ; Столин В. В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.

13. Мухина В. С. Личность : Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург : ИнтерФлай, 2007. 1072 с.

14. Валитова И. Е. Формирование временных ориентаций личности ребёнка во взаимодействии с близкими взрослыми // Психологія. 1998. № 1. С. 82—93.

Поступила в редакцию 30.01.2016.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.9.072

А. В. Политаева

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
 Министерство образования Республики Беларусь, ул. Могилёвская, 14, 220007 Минск, Республика Беларусь,
 +375 (29) 612 01 21, Angelika_p@tut.by

СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ: АПРОБАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ Г. АЙЗЕНКА

В статье рассматривается теоретический подход к изучению социально-политических позиций, основанный на теории черт личности Г. Айзенка. Представлены результаты исследования социально-политических позиций студентов педагогического учреждения высшего образования. Выявлено влияние фактора пола на суперфакторы «радикализм—консерватизм» и «жесткость—мягкость», что согласуется с исследованиями автора методики. Подробно освещена методика определения социально-политических позиций, описаны значения шкал. Проанализированы основные этапы психометрической проверки методики: согласованность шкал, валидность, надёжность.

Ключевые слова: социально-политические позиции; иерархическая структура диспозиций; дозволенность; расизм; религиозность; социализм; либерализм; реакционность; пацифизм; «радикализм—консерватизм»; «жесткость—мягкость».

Табл. 3. Рис. 4. Библиогр.: 5 назв.

A. V. Politaeva

Belarusian M. Tank State Pedagogical University, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
 14 Mogilevskaya Str., 220007 Minsk, of the Republic of Belarus, +375 (29) 612 01 21, Angelika_p@tut.by

SOCIO-POLITICAL ATTITUDES OF STUDENTS: TESTING AND ADAPTATION OF THE METHODOLOGY BY H. EYSENCK

In the article the theoretical approach to the study of the social and political positions based on the theory of G. Eysenck's personality traits is described. The author shows the results of the study on the social and political attitudes carried out by the students of BSPU. The influence of gender factor on super factor "radicalism—conservatism" and "rigidity—softness" has been found out, which agrees with the author's research methods. The details covering the method of determining the socio-political positions, the scale meanings are analyzed. The basic stages of psychometric testing techniques, such as the consistency of scale, validity, reliability are put forward.

Key words: social and political positions; hierarchical dispositions; permissiveness; racism; religion; socialism; liberalism and reactionary; pacifism; "radicalism—conservatism"; "rigidity—softness".

Table 3. Fig. 4. Ref.: 5 titles.

Введение. В своём понимании социально-политических позиций Г. Айзенк исходил из того, что они организованы в определённую иерархическую систему. В основе этой иерархии лежат формы выражения мнений, которые мы вырабатываем на протяжении своей жизни. Такого вида мнения коррелируют друг с другом. Подобные связи, объе-

диняющие большое количество мнений вокруг центральной темы, представляют собой единицу высшего порядка, нежели точка зрения человека. Хотя эти точки зрения тоже определённым образом взаимосвязаны, Г. Айзенк считает, что обычные опросы общественного мнения измеряют привычные мнения, линейные шкалы способны уловить

диспозиции, а факторный анализ и другие, более сложные статистические процедуры позволяют подняться на уровень идеологии [1].

Исходя из вышесказанного, под социально-политическими позициями, вслед за Г. Г. Диллигенским, мы будем понимать устойчивую систему отношений индивида к социальным и политическим явлениям, что проявляется в предрасположенности личности к определённому восприятию политической ситуации, её оценке и готовности к последующим действиям и находит своё конкретное выражение в политических ориентациях, определяющих направленность общественно-политического поведения людей [2].

Одним из основных направлений политико-психологических исследований стал право-левый дуализм, который является основной чертой западной политической культуры. В своей книге «Общество и индивидуум. О смысле и бессмыслии в психологии» Г. Айзенк ясно показал, что одномерная модель анализа политических позиций в большинстве случаев непригодна. Чтобы проследить взаиморасположение ключевых идеологических образов, приходится опираться на двухмерную модель, где наряду с «политической» осью «левые—правые» (в терминологии Г. Айзенка «радикалы—консерваторы»)

должна быть введена особая, «психологическая», ось «жесткость—мягкость» [3] (рисунок 1).

Используя метод факторного анализа, Г. Айзенк разработал специальный опросник, который предназначен для измерения указанных факторов и позволяет оценить личностные предпочтения испытуемых в сферах социальной и политической жизни. В ходе эмпирического исследования он использовал следующие шкалы: «Дозволенность», «Расизм», «Религиозность», «Социализм», «Либерализм», «Реакционность», «Пацифизм». Эти шкалы образуют суперфакторы «радикализм—консерватизм» и «жесткость—мягкость», которые представляют собой два ортогональных, т. е. статистически независимых измерения личности. В соответствии с концепцией Г. Айзенка характеристики дозволенности, расизма, религиозности, социализма, либерализма, реакционности и пацифизма коррелируют между собой таким образом, что различное сочетание выраженности каждого фактора и определяет конкретную позицию человека в диапазоне двух обозначенных осей. Соответственно, людей можно разделить на четыре группы в зависимости от комбинации высокой или низкой оценки в диапазоне одного фактора с высокой или низкой оценкой другого



Рисунок 1. — Пространство политических позиций

фактора. В квадрант «жесткость—радикализм» попадут коммунисты, фашисты окажутся в квадранте «жесткость—консерватизм». Либералы и консерваторы попадут в квадрант «мягкость—консерватизм», и их отличие от консерваторов будет наблюдаться лишь в значениях континуума «радикалы—консерваторы», так как в целом либералы более радикальны, чем консерваторы. Социалисты будут находиться в квадранте «мягкость—радикализм» (см. рисунок 1) [4].

Такая схема предполагает понимание социально-политических позиций как своеобразного синтеза идеологических установок (фактор «радикализм—консерватизм») и «политических темпераментов», коренящихся в глубинных психологических структурах личности и измеряемых уровнем «жесткости» и «мягкости» политических позиций человека [5].

Факторы, предложенные Г. Айзенком, обнаружили устойчивость во времени, его методика с успехом применялась в разных странах, в частности, в Германии, Дании, США, Швеции и Японии.

В данном исследовании мы также использовали методику «Социально-политические позиции» Г. Айзенка и проверяли одномоментную и ретестовую надёжность опросника.

Основная часть. Перевод текста методики. Методика «Социально-политические позиции» была опубликована в книге Г. Айзенка (в соавторстве с Г. Вильсоном) «Как измерить личность» (2000 год). Перевод методики, как и всей книги, на русский язык был выполнен профессиональным переводчиком издательства, затем текст был проверен научным редактором. В своём исследовании мы использовали текст методики без каких-либо изменений.

Участники исследования. В нашем исследовании социально-политических позиций приняли участие 378 студентов I—IV курсов математического и исторического факультетов учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» в возрасте от 17 лет

до 21 года. В ретестовую выборку — повторное тестирование тех же испытуемых — вошли 117 студентов.

Обработка данных. Статистический анализ данных проводился с помощью методов описательной статистики, корреляционного анализа, критерия различий Стьюдента, коэффициента альфа-Кронбаха, конфирматорного факторного анализа, обработка данных — с использованием программы Statistica 6.0.

Схема и процедура исследования. Испытуемые, студенты педагогического учреждения высшего образования, обследовались (занятие практического психолога), в том числе тестировались (мы диагностировали) 2 раза с промежутком в 1 год.

Испытуемые получали инструкцию, согласно которой требовалось выразить своё личное отношение к каждому утверждению, пользуясь следующей системой оценок: «++» — Вы полностью поддерживаете это утверждение; «+» — Вы согласны в целом; «0» — Вы затрудняетесь сделать выбор, либо, по Вашему мнению, вопрос поставлен так, что Вы не можете дать на него ответ; «-» — Вы не согласны в целом; «--» — Вы полностью не согласны.

При обработке ответов «+» и «-» переводятся в баллы.

Методика позволяет оценить семь основных, или «контекстных», факторов.

«Дозволенность» (*DZ*). Высокие баллы по данному фактору свидетельствуют об одобрении сексуальной свободы, неформальных течений и «нестандартных» людей. Такие люди лояльны к распространению наркотиков, легко относятся к происходящему, сосредоточены на поиске удовольствия. Низкие баллы говорят о нетерпимости к подобным вольностям, приверженности цензуре и строгому наказанию нарушителей.

«Расизм» (*RS*). Испытуемые, имеющие высокие баллы по этой шкале, верят в превосходство одной расы над другими, категорически настроены против иммиграции и представителей других рас. Низкие баллы,

напротив, свидетельствуют о терпимом отношении к этническим меньшинствам, толерантности к эмигрантам, уверенности в равенстве всех рас, людей, народов.

«Религиозность» (*RL*). Высокие баллы по данной шкале характеризуют человека, верящего в Бога, для которого церковь и её законы имеют важнейшее значение в жизни. Низкие баллы — свидетельство того, что человек не придаёт существенного значения церкви, является атеистом или агностиком. Как правило, женщины в целом более религиозны, чем мужчины.

«Социализм» (*SC*). Высокие баллы по этой шкале говорят о симпатии к рабочему классу, проявлениям интернационализма и негативного отношения к богатым людям и частной собственности. Испытуемые, имеющие низкие баллы по данной шкале, привержены капиталистическому строю, свободному предпринимательству, считают, что национализация производства неэффективна.

«Либерализм» (*LB*). Испытуемые, набравшие высокие баллы по данной шкале, ценят личную свободу и не терпят никакого вмешательства со стороны государства в их жизнь. Низкие баллы, напротив, — показатель того, что люди предпочитают, когда государство контролирует бизнес, оказывает большое влияние на различные стороны жизни людей, выказывают патриотизм и лояльность к государству.

«Реакционность» (*RK*). Озабоченность моральным обликом общества и приверженность исторически сложившемуся образу жизни характеризует испытуемых, набравших высокие баллы по этой шкале. Низкие баллы по указанной шкале свидетельствуют о вере в то, что жизнь должна меняться к лучшему, и эти изменения зависят от каждого индивидуально. Шкала имеет высокую корреляцию с возрастом и сильную обратную связь со значениями по шкале «Дозволенность». Чем выше балл по шкале «Дозволенность», тем ниже он по шкале «Реакционность».

«Пацифизм» (*PC*). Испытуемые, получившие высокие баллы по этой шкале, считают,

что война не может быть оправдана ничем. В своих взглядах они придерживаются политики непротivления, невзирая на её цену. Низкие баллы характерны для тех, кто поддерживает агрессивную политику, наращивание военной мощи. Такие люди уверены, что война заложена в человеческой природе. Женщины, как правило, более миролюбивы, чем мужчины.

Эти семь факторов, определяющие социальные позиции, группируются в два суперфактора: «радикализм—консерватизм» и «жесткость—мягкость». Радикалы — это те, кто более прогрессивен и привержен социализму, консерваторы представляют традиционную точку зрения на вопросы общественного устройства и поддерживают капиталистический строй. Установка на жесткость характеризует людей мужественных и агрессивных, установка на мягкость — людей с мягким характером, склонных к сочувствию и сопереживанию.

Результаты. Статистический анализ полученных данных мы осуществляли с помощью дисперсионного анализа с последующим применением апостериорного критерия Дункана. В результате речь может идти о разной степени выраженности ключевых диспозиций в зависимости от факультета и пола ($F(6,2184)$ равно 3,60; p составляет 0,00149).

Анализ графического представления данных (рисунок 2) позволяет конкретизировать наши представления об иерархии социально-политических позиций студентов математического и исторического факультетов.

Распределение социально-политических позиций юношей и девушек двух факультетов различно по структуре в целом. Однако статистически значимые различия, где юноши превосходят девушек по значениям шкал, наблюдаются по шкалам «Расизм» ($p < 0,002$), «Религиозность» ($p < 0,01$) и «Пацифизм» ($p < 0,01$) у студентов математического факультета, и по шкалам «Расизм» ($p < 0,001$) и «Пацифизм» ($p < 0,001$) у студентов исторического факультета.

На основе дисперсионного анализа была установлена зависимость суперфакторов

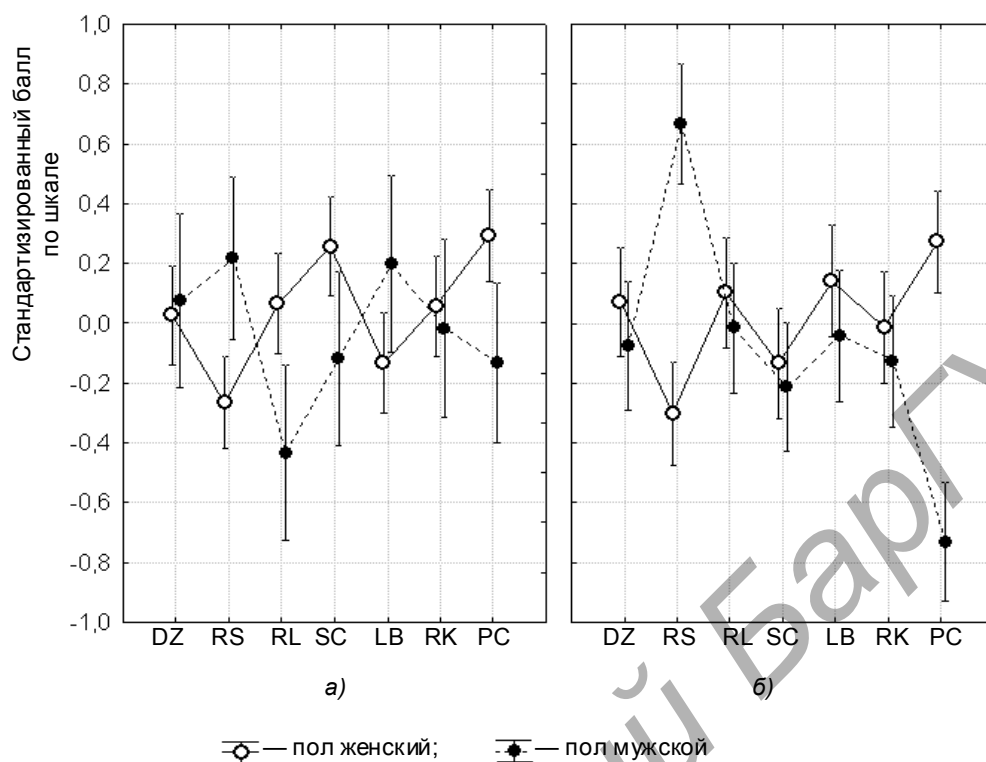


Рисунок 2. — Структура социально-политических позиций студентов математического (а) и исторического (б) факультетов

Примечание. Вертикальные отрезки обозначают 95%-й доверительный интервал, $F(6,2184) = 3,60$; $p = 0,00149$.

«радикализм—консерватизм» и «жесткость—мягкость» от пола, что согласуется с исследованиями Г. Айзенка, и эта зависимость одинакова для всех курсов математического и исторического факультетов ($F(1,365) = 10,08$; $p = 0,0016$) (рисунок 3).

В результате анализа данных (см. рисунок 3) выявлено, что юноши превосходят девушек по значению суперфакторов как «радикализм—консерватизм» (m составляет $-30,03$), так и «жесткость—мягкость» (m равно $-3,11$). Значения по супершкалам юношей и девушек лежат на разных полюсах континуумов «радикализм—консерватизм» (d равно $13,60$) и «жесткость—мягкость» ($d = 12,17$), при этом различия между значениями статистически значимы ($p = 0,001$) и попадают в мягкий и радикальный квадрат [6].

Представим описательную статистику по всем шкалам опросника (таблица 1). Проверка

первичных шкал на нормальность распределения (критерий Колмогорова—Смирнова) показала, что распределение баллов по некоторым шкалам отличается от нормального, однако по всем шкалам медианы и средние значения различаются существенно, значения асимметрии и эксцесса не превышают единицы. Полученные результаты позволяют считать данный вариант опросника вполне приемлемым для практических целей.

Анализ внутренней согласованности. Для проверки внутренней согласованности и надёжности были подсчитаны корреляции каждого пункта теста с итоговым баллом шкалы, альфа Кронбаха и альфа Гуттмана при расщеплении на две части для каждой шкалы в отдельности. Результаты (таблица 2) говорят о том, что все шкалы опросника обладают достаточно высокой надёжностью. Исключение составляет шкала либерализма (LB).

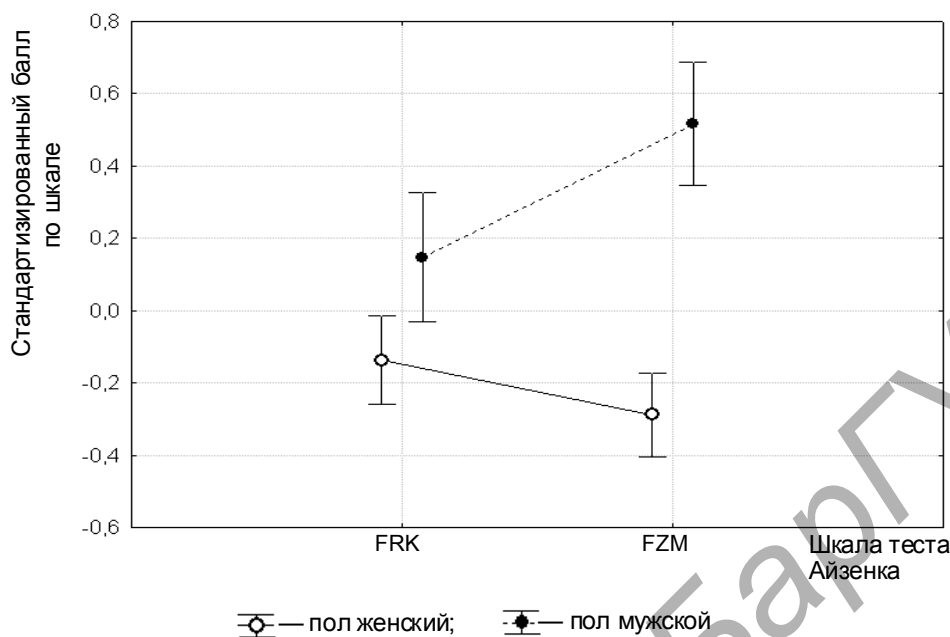


Рисунок 3. — Выраженность суперфакторов студентов

Примечание. Вертикальные отрезки обозначают 95%-й доверительный интервал, $F(1,365) = 10,08$; $p = 0,0016$.

Т а б л и ц а 1. — Описательная статистика по шкалам опросника Айзенка

Шкала	Среднее <i>M</i>	Медиана <i>Me</i>	Стандартное отклонение <i>s</i>	Асимметрия		Экссесс		Критерий Колмогорова—Смирнова	
				значение	стандартная ошибка	значение	стандартная ошибка	эмпирическое значение <i>d</i>	уровень статистической значимости <i>p</i>
<i>DZ</i>	85,98	86,00	10,09	-0,48	0,13	3,00	0,25	0,06	0,15
<i>RS</i>	34,73	34,00	6,37	0,77	0,13	1,11	0,25	0,09	0,01
<i>RL</i>	37,74	38,00	7,91	-0,27	0,13	0,60	0,25	0,08	0,05
<i>SC</i>	150,37	151,00	9,13	-0,81	0,13	3,78	0,25	0,07	0,05
<i>LB</i>	72,02	72,00	5,50	-0,41	0,13	2,75	0,25	0,06	0,20
<i>RK</i>	51,19	51,50	6,57	0,38	0,13	1,86	0,25	0,06	0,20
<i>PC</i>	50,88	52,00	6,84	-1,12	0,13	2,26	0,25	0,10	0,01

Конфирматорный факторный анализ показал хорошее соответствие модели, состоящей из семи шкал, полученным данным (*RMSEA* равно 0,051 с доверительным интервалом от 0,05 до 0,052).

Результаты свидетельствуют, что опросник Г. Айзенка может использоваться

в качестве диагностического инструментария, так как отвечает необходимым требованиям надёжности и внутренней согласованности.

Проверка ретестовой надёжности. Ретестовая надёжность — свидетельство того, что тест при первом и любом последующем исследовании даст стабильные результаты. Мы

Т а б л и ц а 2. — Показатели надёжности шкал теста Г. Айзенка

Шкала	Альфа Кронбаха	Альфа Гуттмана	Корреляция пункта шкалы с итоговым баллом шкалы
Дозволенность	0,68	0,64	0,31
Расизм	0,69	0,70	0,46
Религиозность	0,81	0,75	0,55
Социализм	0,48	0,61	0,19
Либерализм	0,31	0,29	0,25
Реакционность	0,54	0,52	0,34
Пацифизм	0,63	0,68	0,38

Примечание. Количество участников — 378 человек.

провели повторное тестирование студентов педагогического учреждения высшего образования через год после первого тестирования. В повторном тестировании принимали участие те же студенты в количестве 117 человек. Выявлена динамика результатов (рисунок 4). Очевидно, что значения по шкалам, полученные при первом и втором замерах, практически не изменились, что говорит о хорошей ретестовой надёжности теста.

Для определения надёжности опросника вычислялся коэффициент корреляции Пирсона, значения которого должны быть не менее 0,75 [7]. Приведём значения коэффициента корреляции Пирсона между баллами, полученными при первом и втором замерах (таблица 3).

Значение коэффициента корреляции между данными двух опросов имеют высокие показатели и находятся в промежутке от 0,66

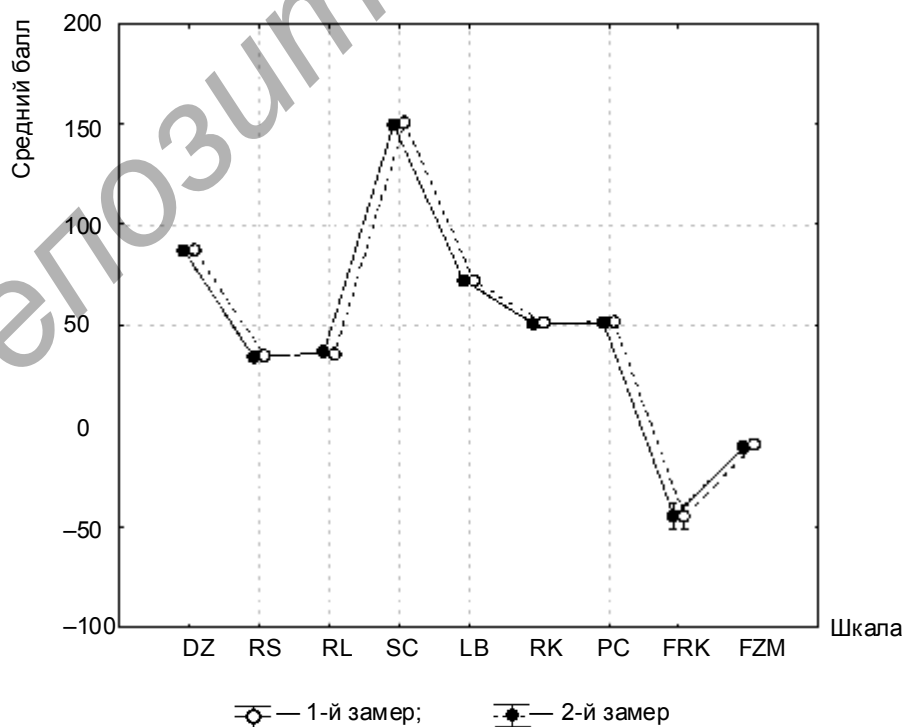


Рисунок 4. — Динамика результатов первого и повторного тестирования (тест—ретест)

Т а б л и ц а 3. — Показатели ретестовой надёжности шкал теста Айзенка

Шкала	Коэффициент корреляции Пирсона
DZ	0,76
RS	0,78
RL	0,81
SC	0,66
LB	0,66
RK	0,73
PC	0,76

Примечание. Количество участников — 117 человек.

до 0,81, при $p < 0,0001$, что говорит о стабильных и надёжных результатах, которые даёт методика.

Заключение. Методика «Социально-политические позиции» Г. Айзенка предназначена для определения социально-политических позиций. Шкалы «Дозволенность», «Расизм», «Религиозность», «Социализм», «Либерализм», «Реакционность», «Пацифизм» образуют суперфакторы «радикализм—консерватизм» и «жесткость—мягкость», представляющие собой два ортогональных, т. е. статистически независимых, измерения личности. Вариативность сочетания выраженности каждого фактора определяет конкретную позицию человека в диапазоне двух обозначенных

осей. Соответственно, в зависимости от комбинации высокой или низкой оценки в диапазоне одного фактора с высокой или низкой оценкой другого фактора людей можно разделить на четыре группы [8].

Методика «Социально-политические позиции» Г. Айзенка обладает хорошими психометрическими показателями (внутренняя согласованность, надёжность). Результаты повторного тестирования студентов, проведённого через год после первого, позволяют судить о высокой ретестовой надёжности методики, что позволит применять её в исследовательских целях, получать сопоставимые результаты исследования.

Список цитированных источников

1. Айзенк Г. Общество и индивидуум. О смысле и бессмыслии в психологии. Мюнхен : Вильгельм Гольдман Ферлаг, 1978. 216 с.
2. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология. М. : Новая шк., 1996. 352 с.
3. Айзенк Г., Вильсон Г. Как измерить личность. М. : Когито-Центр, 2000. 284 с.
4. Там же.
5. Дилигенский Г. Г. Указ. соч. 352 с.
6. Политаева А. В. Структура социально-политических позиций студентов // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Т. 7, вып. 26. Житомир, 2011. С. 450—457.
7. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2006. 351 с.
8. Айзенк Г., Вильсон Г. Указ. соч. 284 с.

Поступила в редакцию 24.11.2015.

УДК 159.923

Е. М. Семёнова

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет», филиал в г. Минске, ул. Народная, 21, 220 107 Минск, Республика Беларусь, +375 (44) 712 58 37, sem507@mail.ru

ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Обсуждается проблема взаимодействия профессии и личности, проявляющегося в конструктивных и деструктивных вариантах профессионального развития. Новизна обсуждаемой проблемы определяется недостатком системных исследований профессионального и личностного развития специалиста в процессе профессионализации. Представлены результаты исследования некоторых личностных детерминант профессиональных деформаций (рефлексивность, ригидность мышления) и синдрома психического выгорания у представителей социэкономических профессий с разным стажем работы.

Ключевые слова: профессиональные деформации; социэкономические профессии; детерминанты; взаимодействие профессии и личности.

Рис. 3. Библиогр.: 11 назв.

E. M. Syemyenova

Russian State Social University, 21 Narodnaya Str., 220107 Minsk, of the Republic of Belarus, +375 (44) 712 58 37, sem507@mail.ru

DEFORMATION OF THE PERSONALITY OF SOCIONOMIC JOBS REPRESENTATIVES AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONALIZATION

In the article there have been presented the results of research on the features of manifesting some personal determinants of professional deformations (reflexivity, rigid thinking) by the representatives of socioeconomic professions, as well as the link between the phenomenon under study and the indicators of emotional burnout syndrome. In the research the respondents with different work experience had differences in the manifestations of professional deformations. It was concluded that the tendency to deform a personality tends to peak out after 10 years of work record. Some general recommendations aimed at the prevention of professional deformations are recognition and understanding of the professional development shifts, mastering the mental flexibility and creative potential.

Key words: professional deformations; socioeconomic professions; determinants; the interaction of a job and a personality.

Fig. 3. Ref.: 11 titles.

Введение. В современном обществе профессиональная самореализация играет важную роль в процессе развития полноценной личности. Актуальными становятся проблемы процесса профессионализации работника. Профессиональный путь личности состоит из многих этапов, отличается неравномерностью и гетерохронностью, может быть

конструктивным (возникновение новообразований, совершенствование знаний, умений и навыков) и деструктивным по своей сути. В конструктивном ключе человек-профессионал выступает как здоровая гармоничная личность, с минимальными психологическими тратами на профессиональные (жизненные) кризисы и возможные деформации.

Низкая мотивация и неразвитость профессионально важных качеств к определённой профессии ведут к профессиональным деструкциям — изменениям сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающимся на продуктивности труда, работоспособности человека, проявляющимся в негативных личностных изменениях.

Деструктивные формы профессионального развития сопровождаются психическим выгоранием, хронической усталостью и наиболее выражены в социономических профессиях, предполагающих субъектно-субъектные отношения в профессиональной деятельности, работу с людьми и оказание им помощи, что накладывает определённый «отпечаток» на личность профессионала. Личность перестаёт соответствовать профессиональным нормам специалиста, происходит разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения, утрата навыков взаимодействия, рост конфликтности, несовместимости. Установлено, что существуют качества личности, лежащие в основе психологической устойчивости специалиста к негативным явлениям профессионального развития и затрудняющие возникновение профессиональных деструкций. В данном исследовании выявлялись особенности проявлений некоторых личностных детерминант профессиональных деформаций и их взаимосвязь с симптомами эмоционального выгорания у представителей социономических профессий с разным стажем трудовой деятельности. В качестве личностных переменных были использованы рефлексивность, ригидность мышления, а также показатели профессионального выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личностных достижений).

Методология и методы исследования.

Методологической основой данного исследования являются теории и взгляды на проблему профессиональных деформаций и профессионального выгорания, представленные

в работах учёных, изучающих профессиональное развитие личности (С. П. Безносков, В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, К. Маслач, Л. М. Митина, В. Е. Орёл, Ю. П. Поваренков, Е. Л. Старченкова, Э. Э. Сыманюк) [1]. Исследуя проблему личностных детерминант профессиональных деформаций, мы базировались на работах учёных, внёсших существенный вклад в изучение феномена рефлексии (А. В. Карпов, В. Лефевр, А. С. Шаров, Г. П. Щедровицкий) [2] и гибкости мышления (Д. Б. Богоявленская, Ф. Вильямс, Дж. Гилфорд, В. Н. Дружинин, Е. Торренс, Е. Е. Туник) [3]. Изучая проблему ригидности мышления, мы опирались на работы Г. В. Залевского, где ригидность представлена как свойство мышления, противостоящее гибкости, креативности, подвижности [4].

Главным в исследовании являлось определение особенностей проявлений личностных детерминант профессиональных деформаций у представителей социономических профессий на разных этапах профессионализации. Для решения задач исследования на эмпирическом уровне применялись методы сбора данных (тестирование), математическо-статистические методы: описательная статистика, корреляционный анализ по методу Пирсона, сравнительный анализ данных по *t*-критерию Стьюдента, методы интерпретации данных. Статистический анализ полученных данных проводился с помощью пакета программы Statistica 6.0.

Исследование личностных детерминант деформаций специалистов социономических профессий проводилось по опросникам: методика «Оценка рефлексивности» (А. В. Карпов); «Определение лабильности—ригидности мыслительных процессов» (А. Лачинс). Выраженность симптомов профессионального выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личностных достижений) оценивалась по опроснику «Методика диагностики профессионального выгорания» (МВИ) (К. Маслач, С. Джексон, адаптированный Н. Е. Водопьяновой, Е. Старченковой).

Организация и результаты исследования. Научный и практический интерес к синдрому выгорания обусловлен тем, что данный синдром является непосредственным проявлением всё возрастающих проблем, связанных с самочувствием работников, эффективностью их труда и стабильностью функционирования организации в целом.

Синдром психического выгорания — реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности, процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения и физического утомления [5].

Основоположник идеи выгорания социальный психолог Кристина Маслач определила это понятие как синдром физического и эмоционального истощения, включающий развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе, утрату понимания и сочувствия по отношению к клиентам или пациентам. Она подчёркивает, что выгорание — это не потеря творческого потенциала, не реакция на скуку, а эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением [6].

В отечественных работах авторами используются разные варианты перевода английского термина “burnout”: «эмоциональное сгорание» (Т. В. Форманюк), «эмоциональное выгорание» (В. В. Бойко) и «эмоциональное перегорание» (В. Д. Вид, Е. И. Лозинская), «психическое выгорание» (Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орёл) и «профессиональное выгорание» (Т. Н. Ронгинская) [7]. Эти понятия не идентичны, в их основе лежат сходные механизмы, они являются синонимичными.

Резюмируя исследования синдрома выгорания, можно заключить, что он относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями.

Теоретический анализ литературы позволил систематизировать сведения о синдроме эмоционального выгорания, накопленные отечественной и зарубежной психологической наукой. Выгорание начинается с внутреннего психического напряжения и является результатом противоречия между ожиданиями, идеалами, желаниями личности и требованиями профессии. Начинается данный процесс с появления чувства неудовлетворённости своей работой, постепенно это чувство усиливается, и со временем любая мысль о работе приобретает негативный характер. Находясь на работе, человек постоянно испытывает чувство психического напряжения, приобретающее характер хронического стресса. Ежедневная работа с постоянной перегрузкой ведёт к накоплению последствий стрессов и истощению запаса жизненной энергии человека.

Отличительный признак выгорания — его принадлежность к профессиональной деятельности. Это результат профессиональных проблем (по К. Маслач) [8]. Выгорание возникает как следствие профессиональных стрессов и оказывает мощный отрицательный эффект на профессиональную деятельность и особенности поведения профессионалов. Это выражается в интенсивном характере воздействия на здоровье работника (по мере того, как усугубляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, ухудшается его здоровье), снижении экономических показателей профессиональной деятельности. У сгоревших на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшается качество и производительность труда.

Чаще всего профессиональное выгорание определяют в контексте эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений. Эмоциональное истощение — это чувство эмоционального опустошения и усталости, которое возникает при избыточной рабочей нагрузке, когда эмоциональные ресурсы человека оказываются исчерпанными и он чувствует себя неспособным

адекватно эмоционально реагировать. Деперсонализация — тенденция развигивать негативное отношение к человеку, отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, защита от негативных эмоциональных переживаний путём обращения с учеником (воспитанником, клиентом, пациентом) как с объектом. Редукция профессиональных достижений проявляется в возникновении у работника чувства некомпетентности и неуспешности в своей профессиональной деятельности, в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, способностей и обязанностей [9].

На данный момент времени профессиональное выгорание рассматривается как форма профессиональной деформации личности, которое отрицательно сказывается на эффективности профессиональной деятельности и межличностном взаимодействии [10].

В нашем исследовании как одна из профессионально значимых детерминант также для развития/неразвития профессиональных деструкций у представителей социэкономических профессий рассматривается феномен рефлексии. Так, А. В. Карпов пишет: «Способность к рефлексии можно понимать как умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям» [11, с. 121]. Он делает научную классификацию по временному принципу и выделяет три вида рефлексии. Ситуативная рефлексия является основой адаптивного поведения. При данном типе рефлексии человек осознаёт себя в конкретной ситуации и формирует модели поведения, свойственные ей, также осознаётся текущая деятельность и анализируется происходящее. Второй вид рефлексии — ретроспекция. Человек осмысливает и анализирует прошлый опыт, выявляя какие-либо ошибки и неудачи, пытаясь конструктивно избежать соответствующих ситуаций. Здесь вступает в силу перспектив-

ная рефлексия, основой которой является планирование деятельности [12]. Феномен рефлексии не так прост, как может показаться на первый взгляд. Интерес к феномену рефлексии не угасает, поскольку данное знание имеет прикладной характер. Рефлексия является собой механизм осознания, следовательно, она может служить детерминантой конструктивного развития личности, а именно для её адаптивности, пластичности или гибкости.

Также в работе мы обращаемся к феномену ригидности мышления. Каждый человек, находясь на определённой должности (в какой-либо профессии), выполняет набор некоторых действий, которые являются однообразными и повторяются изо дня в день. Человек приспособливается к этой модели поведения, и данные действия откладываются в его сознании в виде стереотипов. Это формирует и деятельностьные, и стереотипы механизмов мышления, что впоследствии отражается и на поведении профессионала, в том числе и вне рамок профессии.

Ригидность обычно изучают в когнитивно-стилевом контексте, причём рассматривают как параметры «ригидность/гибкость». Так, М. В. Прохорова отмечает, что «ригидность/гибкость» определяет условия формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности, а именно детерминирует успешность профессиональных действий [13]. Причём как первое, так и второе соответствует успешности деятельности. Некий стереотип важен для выполнения конкретной деятельности (на станке, например), но также важно умение адекватно реагировать на непредвиденные ситуации деятельности.

Эмпирическую базу исследования составили представители социэкономических профессий (преподаватели учреждений высшего образования, учителя школ, воспитатели детских садов) г. Саратова в количестве 60 человек (59 женщин и 1 мужчина), в возрасте от 17 до 69 лет. Выборка была разбита на 6 подгрупп по периодам стажа работы: 1—2 года, 3—5 лет, 6—10 лет, 11—15 лет, 16—20 лет и свыше 20 лет рабочего стажа.

В результате анализа полученных данных по методике оценки рефлексивности А. В. Карпова было выявлено, что уровень рефлексивности опрошенных повышается с ростом стажа профессиональной деятельности (рисунок 1). Установлено, что уровень рефлексии снижается в период от 10 до 15 лет трудового стажа, т. е. тенденции к деформациям личности начинают проявляться после 10 лет работы. В данный период времени у человека снижается потребность в самоанализе, поскольку выполняемая работа уже не нова, старые шаблоны (как считают многие) по-прежнему работают. Многие педагоги в данные жизненные периоды начинают говорить о том, что нынешнее поколение не такое хорошее, как предыдущее. Субъекты труда, профессиональные требования в современных социально-экономических условиях действительно быстро меняются, и работнику необходимо постоянно подстраиваться под новые жизненные обстоятельства, используя для этого механизмы рефлексии. Как бы заново осознавая себя, свою профессиональную деятельность, окружающий мир, человек понимает, что многое в его жизни и деятельности в самом деле

меняется, окружающие не «плохие», они просто стали другими, следовательно, измениться необходимо и себе самому.

После проведения анализа данных по методике «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н. Водопьяновой, Е. Старченковой было выявлено, что тенденции профессионального выгорания ярко проявляются при профессиональном стаже 10—15 лет.

Выраженность профессионального выгорания у представителей социномических профессий представлена наглядно (рисунок 2). Самый высокий показатель по шкале «эмоциональное истощение» — у работников со стажем от 10 до 15 лет, что свидетельствует о проявлении профессиональных деформаций (деструкций) на этом этапе профессионализации. Однако так же близки к этому показателю и работники со стажем от 16 до 20 лет, т. е. данная деструкция может проявляться на протяжении многих лет, пока человек снова не начнёт осознавать свою личностную и профессиональную значимость (см. рисунок 1, показатели стажа 16—20 лет).

По шкале деперсонализации самым высоким уровнем представлена деформация

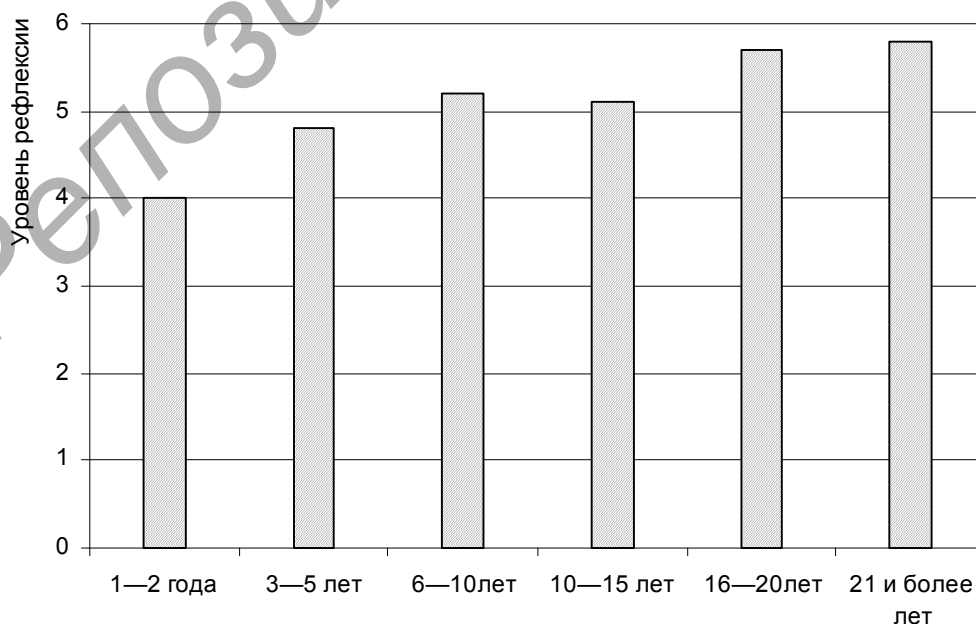


Рисунок 1. — Уровень рефлексии у представителей социномических профессий в зависимости от стажа работы

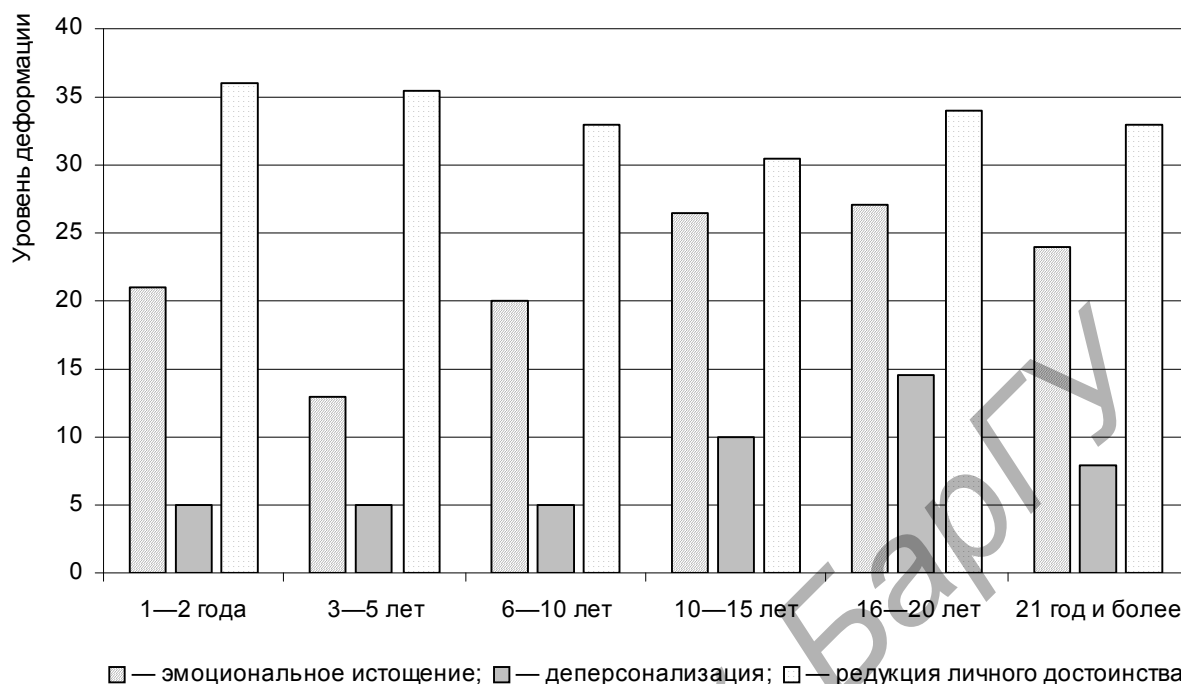


Рисунок 2. — Выраженность профессионального выгорания у представителей социэкономических профессий с разным стажем работы

у работников со стажем 16—20 лет. На данном этапе мы можем считать человека профессионалом своей деятельности. Пройдя через эмоциональное истощение (см. рисунок 2, шкала 1), человек осознаёт себя таковым и начинает относиться к людям не так, как прежде. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих, в других — усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к реципиентам: пациентам, клиентам, воспитанникам.

Шкала «редукция личностных достижений» самыми высокими баллами представлена у работников со стажем от 1 до 10 лет. Человеку нравится работать на своей работе, он любит и ценит её и самого себя. На начальных этапах профессионализации это необходимая составляющая, поскольку, как было выявлено ранее, рефлексивный компонент здесь играет незначительную роль, а положительная оценка самого себя и работы имеет мотивирующее значение. Относительно низкие показатели мы можем увидеть у людей со стажем работы от 10 до 15 лет, что снова свидетельствует о проявлении

деформирующих тенденций именно в этот период. Трудовая деятельность в данный период времени уже не считается такой значимой, как была прежде. Работа становится рутинной. Человек, работающий на одном месте более 10 лет, знает об организации практически всё (историю, подразделения, функции всех сотрудников и т. д.), нет ничего нового, каждый день всё происходит по старой схеме. Самое негативное заключается в том, что работа, связанная с людьми, становится монотонной, т. е. шаблонной. Основная причина влияния отрицательных тенденций монотонной работы на сотрудника — то, что нормальный индивидуум не в состоянии вынести рабочий цикл, длящийся максимум несколько минут и повторяющийся часы, месяцы, годы или всю рабочую жизнь. Такие состояния не являются естественными для живой природы. Жизнь состоит из случайных движений, которые непрерывно взаимодействуют друг с другом. Условия бесконечно повторяющейся работы противоречат биологическим и психологическим движениям. Таким образом, монотонная

работа (без мотивации) может привести к развитию депрессивных тенденций, а это — спровоцировать профессиональное выгорание личности [11].

Рассмотрим проявления ригидности мышления у опрошенных нами респондентов (рисунок 3). Явные проявления ригидности особенно заметны в период стажа работы от 10 до 15 лет. Данный факт доказывает нам, что деформирование личности профессионала происходит именно в этот период профессионализации. Интересны показатели ригидности у людей со стажем 3—5 лет. У них данный показатель немного выше нормы, это может говорить о том, что человек, освоивший какую-либо деятельность, привыкает выполнять данный стереотип действий (поведения). Однако, переходя на следующий этап профессионализации, работник начинает осознавать стереотипность данных действий (см. рисунок 1, рефлексия на высоком уровне). И, следовательно, ригидность мышления постепенно угасает (см. рисунок 3).

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе проведённого корреляционного анализа полученных данных мы обнаружили

отрицательную взаимосвязь средней силы по критерию рефлексивности и суммарного показателя профессионального выгорания (r составляет $-0,3$; $p \leq 0,01$). Значит, что чем выше уровень развития рефлексивности у человека, тем ниже степень его выгорания и тем проще ему будет предотвратить его развитие. Также мы обнаружили положительную умеренную взаимосвязь ригидности и итогового показателя профессионального выгорания ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$). Из этого можно сделать вывод, что ригидность мышления ярко проявляется при высоких показателях профессионального выгорания.

В ходе проведённого статистического анализа данных (с использованием t -критерия Стьюдента) нами были выявлены следующие статистически значимые различия между обозначенными выше группами специалистов ($p \leq 0,05$):

1) различия по показателю ригидности между группами специалистов со стажем 10—15 лет и свыше 20 лет. Стереотипы мышления и поведения уже сформированы после 10 лет работы по специальности и развиваются дальше с ростом стажа профессиональной деятельности, т. е. у опрошенных возрастает стереотипность, шаблонность

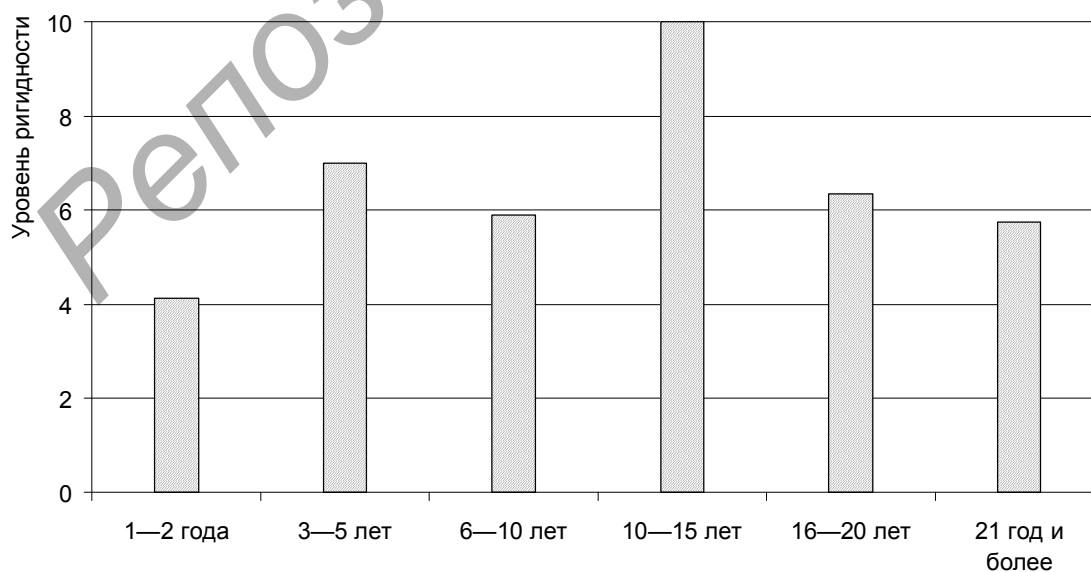


Рисунок 3. — Проявление ригидности у представителей социномических профессий с разным стажем работы

мышления, закрепляются защитные психологические механизмы, ведущие к повышению авторитарности, неспособности принять другую точку зрения, ригидности поведения. Им сложнее принимать новшества и менять стратегии поведения на новые;

2) уровень рефлексивности специалиста повышается с ростом стажа профессиональной деятельности. Выявлены значимые различия по данному показателю ($p = 0,03$) у людей со стажем 10—15 лет и свыше 20 лет работы. В то же время наблюдается снижение его показателей у работников с 10—15-летним стажем, что свидетельствует о формировании тенденции к профессиональным деформациям после 10 лет работы по специальности. Статистически значимые различия (p составляет 0,007) по уровню рефлексии были также выявлены у работников со стажем 1—2 года и свыше 20 лет. Специалист со стажем 1—2 года адаптируется к профессии, набирает необходимые знания и навыки, а потом (с увеличением стажа работы) способен их анализировать и применять в конструктивном ключе в профессиональной деятельности.

Результаты, полученные в эмпирической части работы, показали наличие взаимосвязи между личностными детерминантами профессиональных деформаций (рефлексивность, ригидность мышления) и показателями синдрома профессионального выгорания у представителей социномических профессий ($p \leq 0,05$). Также было выявлено, что существуют различия в личностных проявлениях профессиональных деформаций у представителей социномических профессий с разным стажем работы (на уровне статистической значимости ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$)).

Заключение. На основании полученных данных нами были разработаны методические рекомендации, направленные на профилактику профессиональных деформаций личности в профессиях социномического типа в зависимости от профессионального стажа:

1) стаж 1—2 года — начальный этап профессионализации, который многие авторы называют адаптационным. Поскольку человек только что вошёл в новый коллектив, он ещё не полностью понимает структуру и функционирование организации, однако он сильно мотивирован данным познанием, и это играет свою положительную роль для конструктивности профессионального пути [15]. На данном этапе как таковых деформаций не проявляется, однако замечен низкий уровень рефлексии. Возможно, это связано с высокими мотивами именно действовать, а не анализировать происходящее, поскольку в данную подгруппу были включены в основном молодые люди в возрасте от 18 до 22 лет;

2) стаж 3—10 лет. Человек осваивается в профессии и приобретает профессиональные навыки на более высоком уровне. Как отмечает Ю. П. Поваренков, на 4—6-м году профессиональной деятельности уровень требований и возможностей уравнивается, т. е. человек достигает определённого уровня мастерства, и стимулы для дальнейшего роста и развития исчезают [16]. Однако границы этого феномена размыты. Данный период может наступить на любом этапе диапазона профессионального стажа (3—10 лет). В процессе анализа полученных данных мы действительно наблюдали некоторую стабильность изучаемых показателей. Также можно было заметить возрастание показателей по уровню рефлексивности с ростом трудового стажа (см. рисунок 1): специалист постепенно начинает осмысливать профессиональную деятельность, анализировать свою работу в контексте своих функциональных обязанностей, своей организации;

3) стаж 10—15 лет. Данный этап является наполненным профессиональными деформациями. Их проявления мы можем наблюдать практически по всем исследуемым показателям. Многие авторы отмечают, что на этом этапе происходит некая переоценка мотивационных механизмов работников.

Однако это же является и побудителем к личностному и профессиональному росту. Нередко люди именно после 10 лет работы меняют профессию, ибо уже не видят своего дальнейшего развития в данной сфере деятельности. В ключе рекомендаций можно обратить внимание на развитие рефлексивности. Человек в данный период профессионализации может задавать себе вопросы «Что меня не устраивает? Почему? Что мне поможет для развития?» и т. д. Как показано в нашем исследовании, рефлексивные тенденции начинают активизироваться уже на следующем профессиональном этапе;

4) стаж 16—20 лет. На данном этапе нами было выявлено повышение уровня деперсонализации личности. Человек является профессионалом своей деятельности, однако, пройдя через эмоциональное истощение, он осознаёт себя таковым и начинает относиться к людям не так, как прежде. В одних случаях это может быть повышение зависимости от окружающих, в других — усиление негативизма, циничность установок и чувств по отношению к реципиентам: пациентам, клиентам, воспитанникам. Здесь хотелось бы обратить внимание именно на моменты осознания и осмысления себя в своей профессии. Человеку необходимо самостоятельно осознать этот момент, когда он начнёт относиться к другим людям иначе, чем прежде. Это может послужить профилактикой к развитию профессиональных деформаций. Важной рекомендацией здесь может выступить также развитие творческих способностей. Человеку, часто устающему на работе (момент эмоционального истощения), желательно найти хобби или какое-либо увлечение (танцы, рисование, научная деятельность и т. д.). Примечательно, что данную рекомендацию (активизация творческого потенциала личности) можно применять людям при разном стаже работы для профилактики различных деструктивных тенденций;

5) стаж работы свыше 20 лет. Переходя на данный этап своего профессионального развития, человек уже прошёл практически все

кризисные периоды. Это время можно назвать периодом стагнации, однако здесь мы можем заметить и положительные тенденции профессионализации. Высокий уровень рефлексии позволяет человеку не только справляться с профессиональными трудностями, но и личностно развиваться. Работнику необходимо развивать свой творческий потенциал как для самореализации, так и для поддержания психического здоровья.

Нами выявлены различия в проявлениях профессиональных деформаций у представителей социэкономических профессий с разным стажем работы. Важно подчеркнуть, что тенденции к деформациям и профессиональному выгоранию начинают проявляться после 10 лет работы по специальности.

Общая рекомендация, направленная на профилактику профессиональных деформаций (в контексте нашей работы) — осознание и осмысление изменений в своей профессиональной деятельности, развитие гибкости мышления (раскрытие творческого потенциала личности), поскольку данный механизм необходим для профессиональной и личностной продуктивности специалистов, подверженных профессиональным деформациям.

Список цитируемых источников

1. Водопьянова Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2000. Вып. 5. С. 443—463 ; Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта, 1998. 200 с. ; Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М. : Ин-т психологии РАН, 2005. 330 с. ; Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Ярославль : Канцлер, 2008. 200 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М. : Ин-т психологии РАН, 2004. 424 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.
4. Залевский Г. В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск : ТГУ, 1993. 72 с.
5. Водопьянова Н. Е. Указ. соч. С. 443—463 ; Орел В. Е. Указ. соч. 330 с.
6. Орел В. Е. Указ. соч. 330 с.

7. Водопьянова Н. Е. Указ. соч. С. 443—463 ; Орел В. Е. Указ. соч. 330 с. ; Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.

8. Maslach С., Leiter М. Р. The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1997. 186 с.

9. Орел В. Е. Указ. соч. 330 с.

10. Там же.

11. Карпов А. В. Указ. соч. 424 с.

12. Там же.

13. Прохорова М. В. Індивідуальний стиль діяльності з домінуванням когнітивних компонентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 1995. 22 с.

14. Дежур К. Психические расстройства, связанные с работой // Психосоциальные факторы на работе и охрана здоровья. Женева : Всемир. организация здравоохранения, 1989. 224 с.

15. Кузнецов Ю. Д., Поваренков Ю. П., Цветкова Н. А. Профессиональный стаж как фактор изменения удовлетворённости трудом [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-stazh-kak-faktor-izmeneniya-udovletvorennosti-trudom> (дата обращения: 19.12.2014).

16. Поваренков Ю. П. Указ. соч. 200 с.

Поступила в редакцию 26.01.2015.

Репозиторий БарГУ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGICAL SCIENCES

LITERARY STUDIES

УДК 82.091

О. Н. Колядич

Белорусский государственный университет, Министерство образования Республики Беларусь,
пр-т Независимости, 4, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 261 17 64, olchik_ok@mail.ru

ФУНКЦИИ ВТОРОСТЕПЕННЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ В СЮЖЕТЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖ. Р. Р. ТОЛКИНА «ДЕТИ ХУРИНА»

Рассматриваются второстепенные персонажи и выполняемые ими функции в книге Дж. Р. Р. Толкина «Дети Хурина». Проблема влияния мирового эпического наследия на генезис образов данного типа в художественных произведениях писателя является одной из наименее исследованных. Таким образом, в центре внимания статьи находятся параллели между второстепенными персонажами «Детей Хурина» и древних памятников героического эпоса, в частности, англосаксонской поэмы «Беовульф». Анализ проведён с помощью дескриптивного и компаративного методов. Областью применения результатов исследования могут стать лекции по истории английской литературы, истории зарубежной литературы Средних веков, а также по мифологии и культурологии.

Ключевые слова: архаический героический эпос; второстепенный персонаж; герой-помощник; «мифологическое наследство»; сказка; соперник; функция.

Библиогр.: 10 назв.

O. N. Kolyadich

Belarusian State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
4 Nezavisimost Pr., 220030 Minsk, of the Republic of Belarus, +375 (29) 261 17 64, olchik_ok@mail.ru

FUNCTIONS OF MINOR CHARACTERS IN THE PLOT OF THE BOOK “THE CHILDREN OF HURIN” BY J. R. R. TOLKIEN

The main characters of any literary work usually attract more attention of researchers while the minor ones are left in the shade. This study has been intended to shed light on the question of minor characters and their role in “The children of Hurin” by J. R. R. Tolkien. While some common features of secondary characters are well observed some deep and archetypical traits are not so obvious that’s why it’s essential to study the “mythological sources” and especially those of Anglo-Saxon and Ancient Greek origin.

There are some common archaic motives which can be found throughout Tolkien’s epics. Among them are the motives of acquiring a magic helper who can be represented by an anthropomorphic creature as well as various animals such as

a dog, a horse, an eagle and others. The helpers can be obtained after completing some dangerous tasks or as a result of courteous attitudes. The rivals of the main characters can transform from simply enviers to antagonists. The writer follows the main mythological and epic tradition while creating his personages and determining their functions in the plot. The secondary characters help the main hero to perform his epic tasks and reveal the heroic features of the character.

Key words: archaic epic; a minor character; a hero-helper; 'mythological heritage'; a fairy-tale; a rival; a function.
Ref.: 10 titles.

Введение. Дж. Р. Р. Толкина можно назвать поистине знаковой фигурой не только британской, но и мировой литературы XX века. Неоспорим тот факт, что творчество Толкина давно перестало быть только литературным, а стало культурным феноменом, получив резонанс в разных сферах искусства. Широкая популярность писателя соседствует с неутихаемыми дебатами между литературоведами и исследователями по поводу творческого наследия Дж. Р. Р. Толкина. В отечественном литературоведении, тем не менее, к творческой личности писателя не наблюдается особого интереса, что делает данное исследование весьма актуальным.

Дж. Р. Р. Толкин на протяжении всей жизни писал книги, опираясь на универсальные модели создания художественных произведений, ориентируясь при этом на памятники германского эпоса, а также на общую мифологическую традицию. Одно из творений английского писателя — «Дети Хурина», к которому он относился с особым теплом, «как к основополагающему преданию конца Древних Дней и на протяжении долгого времени посвящал ему все свои помыслы» [1, с. 282]. Как отмечает К. Толкин, «это основное и важнейшее художественное произведение о Средиземье» [2].

В процессе создания своих произведений Дж. Р. Р. Толкин обращался к различным мифологическим универсалиям, архетипическим эпизодам в жизни персонажей, к мотивам, характерным для произведений героического эпоса, в особенности к скандинаво-германским источникам. Это подтверждал как сам писатель, так и исследователи его творчества: «Не должно упускать из виду, что сюжеты эддического происхождения,

а также саги оказали главное влияние на повествовательную ткань и общий тон непревзойдённой трилогии Дж. Р. Р. Толкина «Властелин Колец»» [3, с. 334] (перевод наш. — *О. К.*).

Основная часть. Как известно, в архаическом эпосе, к которому можно с полной уверенностью отнести древнескандинавскую «Старшую Эдду», англосаксонскую эпическую поэму «Беовульф», по словам Е. М. Мелетинского, является возможным отыскать «мифологическое наследство» или «мифологические истоки» [4, с. 60]. По словам исследователя, «так как архаические эпические памятники создавались до политической консолидации этносов, то они использовали язык мифа. Героический дух предстал в оболочке мифа и сказки» [5]. Следовательно, в архаическом эпосе появлялись мотивы, характерные для мифологической сказки.

Одним из них является мотив появления у главного персонажа героя-помощника: «Среди различных категорий чудесных персонажей (чудесный противник или помощник, чудесный муж или жена, чудесный предмет) наиболее важным становится чудесный помощник. Практически он действует не только ради героя, но часто вместо него» [6].

Как замечает В. Я. Пропп, существует множество видов волшебных помощников, а также весьма обширны выполняемые ими функции [7, с. 139]. Волшебным помощником может выступать зверь, птица, сверхъестественное существо или человек. Герой-помощник помогает главному персонажу решать типичные задачи, характерные для сказочного сюжета: сражение с чудовищем, похищение невесты, добыча чудесного артефакта и другие.

Подобного рода мотивы встречаются в названных выше памятниках германоскандинавского эпического наследия. Так, например, в англосаксонской героической поэме «Беовульф» герой сражается с огнедышащим драконом, — мотив, широко распространённый в германском эпосе. Ему на помощь приходит его верный дружинник Виглаф, который бесстрашно кидается в бой, спеша на подмогу своему государю: «Бог свидетель, // уж лучше мне в пламени // навеки сгинуть, // владыку спасая, // чем ждать в укрытьях!» [8, с. 196]. Также «в архаических эпосах мы находим очень типичный образ матери демонических врагов героя» [9]. Сражается с матерью Гренделя и славный конунг Беовульф.

Следует уделить внимание и другим действующим лицам, соперникам или противникам главного персонажа: «в сказку теперь вступает новое лицо, которое может быть названо антагонистом героя (вредителем). Его роль — нарушить покой счастливого семейства, вызвать какую-либо беду, нанести вред, ущерб. Противником героя может быть и змей, и чёрт, и разбойники, и ведьма, и мачеха и т. д.» [10, с. 28].

Следует уточнить, что противником героя в эпосе, где сильны архаические элементы и мотивы, является чудовище, а соперником становится некий завистник: «кроме противников и помощников, герой имеет ещё и соперников, особенно часто в сказках. Эти соперники — дорожные спутники, царские слуги, другие женихи царевны» [11, с. 62]. Так, главный персонаж изображается «в соотношении со своими соперниками и завистниками, которые стремятся приписать себе его подвиги и овладеть наградой» [12]. Не исключение и «Песнь о Беовульфе», в которой присутствует мотив, связанный с героем-соперником, сомневающимся в доблести и отваге героя.

В героическом произведении вполне может завязаться спор о том, кто более всего превосходит своими качествами. «В таких спорах могут сквозить малоприятные мотивы

гордыни и тщеславия. Героям не нравится сама мысль о том, что кто-то хоть в чём-то может их превзойти» [13, с. 72]. Вполне очевидно, что злобные нападки Унферта на славного Беовульфа вызваны тем же чувством «героической ревности». «Смелый, но ревнивый к чужой славе» [14], Унферт затевает перебранку, — мотив, весьма распространённый в героическом эпосе. Движимый уязвлённой гордостью, он прилюдно унижает героя: «Тебя пересилил // пловец искусный, // тебя посрамил он: // на утро восьмое» [15].

Как замечает С. М. Боура, слава — удел великих, и героический мир устроен так, чтобы у них было как можно больше возможностей её завоевать. Однако, по словам исследователя, среди общего правила встречаются и бросающиеся в глаза исключения. Иногда в героической поэзии важная роль отводится мужчинам и женщинам скромного происхождения, и они изображаются с сочувствием и уважением [16].

В этой связи следует вспомнить гомеровскую Эвриклею, няню Одиссея, и Филотия, смотрящего за коровами [17]. Пусть им отведено небольшое место в повествовании «Одиссеи», но каждый из них оказывает неоценимую помощь своему хозяину.

Вполне очевидно, что в процессе создания своих произведений Толкин обращался к архаическому эпическому наследию, распространённым темам и мотивам памятников героической поэзии, поэтому неудивительно, что не обходятся без различных героев-помощников главные персонажи толкиновского универсума: это и верный пёс Хуан, которому было дана возможность трижды заговорить человеческим голосом; это и чудесный конь Скадофакс, лучшая из лошадей Средиземья и до боли напоминающая Одинова Слейпнира, это и огромный орёл Гвайхир, спасающий своего друга из беды (факт, вполне характерный для сказочного элемента в архаическом эпосе): «Среди помощников героя имеется орёл или другая птица. Функция птицы всегда только одна — она переносит героя в иное царство» [18].

Но если обратиться непосредственно к произведению «Дети Хурина», то главный герой произведения Турин Турамбар приобретает по ходу повествования антропоморфного помощника-эльфа, Белега-Куталиона. Каждое имя и название у писателя имеет свой собственный смысл. «Куталион» на одном из придуманных Толкином языков означает «Могучий Лук» [19]. Как отмечает В. Я. Пропп, «особую категорию помощников составляют всякого рода необыкновенные искусники. ... Иногда это встречаемые богатыри, совершенно необыкновенные по своей наружности и по своим качествам». Часто помощники «представляют собой персонифицированные способности проникновения вдаль, ввысь и вглубь» [20]. Так, к категории искусников относятся стрелец, скороход, кузнец, зоркий, чуткий, кормчий, пловец [21].

По утверждению М. Е. Мелетинского, герой может обрести помощника не только после выполнения какой-либо трудной задачи или просьбы, иногда «просто в результате вежливого обращения волшебные лица обычно становятся помощниками героя» [22, с. 50]. Дж. Р. Р. Толкин не раз подчёркивает в своём произведении важность учтивой речи: «Коли учтивые слова застревают у тебя в горле, так лучше молчи — всем нам оно пойдёт на пользу» [23]. Итак, эпический герой Дж. Р. Р. Толкина, обладая набором характерных качеств и прекрасной внешностью, может обрести героя-помощника просто посредством разумной и учливой речи: «С приятнью взглянул он [Белег] (примеч. наше. — **О. К.**) на Турина, ибо тот унаследовал красоту матери и глаза отца, и был силён и крепок» [24].

Так находит своё воплощение в произведении «Дети Хурина» мотив приобретения героя-помощника. Кроме того, новый друг Турина подходит и под категорию героев-искусников, в данном случае стрельцов: «Часто Белег Могучий Лук приходил за ним в Менегрот и уводил его далеко в чащи, и обучал лесной науке, и стрельбе из лука» [25].

Не стоит также упускать из виду, что один «из важнейших атрибутов помощника —

это его вещая мудрость: вещий конь, вещая жена, мудрый мальчик и др.» [26]. Белег даёт Турину мудрые советы, а когда тот отвергает их, над ним нависает тяжёлый рок. В. Я. Пропп также выделяет путеводительство как функцию помощника. При первой же встрече Белег проводит мальчика Турина в безопасное место.

Говоря об основных функциях героя-помощника, следует отметить «пространственное перемещение героя, ликвидацию беды или недостачи, спасение от преследования, разрешение трудных задач, трансфигурацию героя» [27]. По сути, Белег выполняет четыре основных функции: он проводит героя в безопасное место, спасая его от преследования, сражается бок о бок с Туринном, разрешает трудную задачу и находит Турина-изгнанника.

Для раскрытия всего величия эпического персонажа в эпическом повествовании появляется соперник. Не стало исключением и произведение «Дети Хурина», где тема противостояния главного героя и антагониста находит своё воплощение. В произведении фигурирует Саэрос, советник короля Тингола: «Однако жил в Дориате некто Саэрос, который завидовал Турину, и завидовал тем сильнее, чем старше тот становился. ... Если никого не случилось рядом, говорил он с Туринном свысока и держался оскорбительно; изрядно досаждал он Турину, хотя долгое время Турин отвечал на грубость — молчанием, ибо Саэрос был советником короля и среди народа Дориата пользовался немалой властью» [28]. Фигура Саэроса не может не напоминать Унферта, сидевшего «в стопах // у владыки Скильдингов» [29]. А. Я. Гуревич подчёркивает, что Унферт «сидит на почётном месте» [30], и выдвигает предположение о том, что персонаж, вполне возможно, занимал высокий пост при дворе.

Турин возмужал и стал прославленным воином, Саэрос же, кипя злобой и завистью, затеял с ним перебранку и унизил героя на пиру: «Ты, человек из Хитлума, надо думать, пришёл к столу в спешке, так что драный плащ извинителен; но почто волосы твои

спутаны, как ежевичные заросли? Верно, кабы нечёсанные космы не закрывали твоих ушей, ты бы лучше слышал, что говорят тебе» [31]. За этот поступок насмешник впоследствии и поплатился.

Однако Дж. Р. Р. Толкин развивает мотив противостояния дальше, и, будучи посрамлённым, Саэрос из злоязычного соперника становится полноценным противником, функции которого, по замечанию В. Я. Проппа, включают «вредительство, бой или иные формы борьбы с героем, преследование» [32].

Он вероломно нападает на Турина: «Потру Саэрос подстерёг Турина, когда тот спозаранку покинул Менегрот, вознамерившись вернуться к границам. Недалеко ушёл он, когда Саэрос напал на него сзади с обнажённым мечом и при щите» [33].

Вызывает также интерес и фигура Садора, хромого слуги в доме Хурина, который очень привязался к юному наследнику, Турину: «Садор, как мог, платил ребёнку добром за добро и вырезал для него фигурки людей и зверей; но больше всего Турин любил рассказы Садора, ибо молодость того пришлась на пору Браголлах, и ныне Садор охотно вспоминал о тех недолгих днях, когда был силен и крепок, и не стал ещё калекой» [34].

Но время шло, сгущалась Тьма, и малолетний Турин вынужден был спастись бегством из заповождённого врагами родного края. Через многие годы герой вернулся в отчий дом. В детстве герой называл Садора из жалости Хромым, или Лабадалом, но никто об этом не знал, это была их дружеская тайна. Благодаря этому тайному слову слуга спустя годы узнал своего господина. Трогательна встреча Турина со своим старым другом: «Старик потрясённо воззрился на него, открыв рот, и, наконец, дрожа, проговорил: “Выйдем за двери! Там холодней, зато безопаснее”. ...Едва вышли они во двор, он вцепился в плащ Турина» [35]. Эта встреча не может не напоминать подобную сцену из «Одиссеи» Гомера: «Эту-то рану узнала ста-

рушка, ощутив руками // Ногу; отдернула руки она в изумленье; ...И веселье и горе проникли старушку, // Очи от слез затуманились, ей не покорствовал голос. // Сжав Одиссею рукой подбородок, она возгласила: // “Ты Одиссей! Ты моё золотое дитя!”» [35] Интересен тот факт, что и Эвриклея, и Садор скрывали от других персонажей свою осведомлённость о присутствии своих господ в доме, помогая по мере сил.

Старик Лабадал поведал Турину обо всех произошедших событиях и принял участие в последней битве, как мог, помогая своему господину: «Но подполз к нему старик Садор и обнял его колени: был он смертельно ранен.

— Трижды семь лет и ещё сверх того: долго ждал я этого часа, — проговорил он» [37].

Старый слуга выполнил свой долг и как значимый второстепенный персонаж, и как герой-помощник, которого Турин обрёл благодаря своей смелости, так как сам пробрался в родной край, долгое время назад захваченный врагами.

Заключение. Следует заметить, что второстепенные персонажи Толкина играют важную роль в развитии сюжета произведения «Дети Хурина». Писатель, следуя традициям, характерным для архаического героического эпоса, и, в особенности, традициям германо-скандинавской эпической литературы, наделяет данных персонажей чертами и свойствами, типичными для сказочных героев-помощников, что является в героическом эпосе своего рода «мифологическим наследством». Второстепенные персонажи в значительной степени способствуют достижению главным героем своих целей, а также раскрытию героических качеств его характера.

Список цитированных источников

1. Толкин Дж. Р. Р. Дети Хурина. М. : АСТ, 2008. 313 с.
2. Толкин Дж. Р. Р. Дети Хурина. С. 282.

3. McTurk R. A. Companion to Old Icelandic Literature. Blackwell Publishing, 2005. 567 p.
4. Мелетинский Е. М. От мифа к литературе. М. : РГГУ, 2000. 169 с.
5. Там же. С. 56.
6. Там же. С. 50.
7. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки. М. : Лабиринт, 2000. 336 с.
8. Беовульф : Эпос / А. Я. Гуревич ; под ред. А. Я. Гуревич. СПб. : Азбука-классика, 2006. 286 с.
9. Мелетинский Е. М. От мифа к литературе. С. 50.
10. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. М. : Лабиринт, 2001. 192 с.
11. Мелетинский Е. М. О литературных архетипах. М. : РГГУ, 1994. 136 с.
12. Там же. С. 26.
13. Боура С. М. Героическая поэзия. М. : Новое лит. обозрение, 2002. 808 с.
14. Беовульф : Эпос. С. 246.
15. Там же. С. 50.
16. Боура С. М. Героическая поэзия. С. 75.
17. Гомер. Одиссея ; под ред. В. А. Жуковского. М. : Наука, 2000. 483 с.
18. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. С. 140.
19. Толкин Дж. Р. Р. Дети Хурина. С. 374.
20. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. С. 156.
21. Там же. С. 155.
22. Мелетинский Е. М. Введение в историческую поэтику эпоса и романа. М. : Наука, 1986. 322 с.
23. Толкин Дж. Р. Р. Дети Хурина. С. 38.
24. Там же. С. 138.
25. Там же. С. 83.
26. Пропп, В. Я. Морфология волшебной сказки. С. 76.
27. Там же. С. 73.
28. Толкин Дж. Р. Р. Дети Хурина. С. 83.
29. Беовульф. С. 52.
30. Там же. С. 246.
31. Толкин Дж. Р. Р. Дети Хурина. С. 89.
32. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. С. 73.
33. Толкин Дж. Р. Р. Дети Хурина. С. 90.
34. Там же. С. 45.
35. Там же. С. 186.
36. Гомер. Одиссея. С. 226.
37. Толкин Дж. Р. Р. Дети Хурина. С. 190.

Поступила в редакцию 25.02.2015.

УДК 821.161.1—1*А. Блок: 82.09

Н. Э. Марцинкевич

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Советская, 104, 246019 Гомель, Республика Беларусь,
+375 (29) 702 94 08, martsynkevich@mail.ru

ЭТАПЫ ОСМЫСЛЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. А. БЛОКА В КРИТИКЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

В статье рассматривается история блоковедения, выявляются основные подходы к анализу творчества А. А. Блока, определяются наиболее актуальные и продуктивные стратегии. В работе представлен аналитический обзор основных работ, посвящённых творчеству А. Блока, от первых упоминаний до исследований последних десятилетий.

Ключевые слова: блоковедение; мемуарно-биографическая литература; биографический метод; формальная школа; тартуско-московская семиотическая школа; советское литературоведение; междисциплинарные исследования.

Библиогр.: 32 назв.

N. E. Martsinkievich

Gomel F. Skorina State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 104 Sovetskaya Str.,
246019 Gomel, of the Republic of Belarus, +375 (29) 702 94 08, martsynkevich@mail.ru

STAGES OF COMPREHENDING THE WORKS BY A. A. BLOCK IN CRITICAL REVIEWS AND LITERATURE STUDIES

In the article there has been reviewed the history of Block's works studies, the basic approaches to the analysis of A. Block's works have been described, the most acute and efficient strategies have been put forward. The analytical review on the main works dedicated to A. Block's works including the first mentioning up to the last decades studies has been submitted.

Key words: history of A. Block's works studying; memoirs and biographical literature; biographical method; Soviet Literary Science; Russian Formalist School; Tartu-Moscow Semiotic School; interdisciplinary research projects.

Ref.: 32 titles.

Введение. Первые отклики на блоковские стихотворения появились в 1902 году в так называемой допечатной критике (в письмах и статьях А. Белого). Первый библиографический указатель работ об А. Блоке, подготовленный П. Н. Медведевым в 1922 году, состоял из 143 наименований, причём подсчёт оказался неточным — на самом деле работ было намного больше. Каждый стихотворный сборник, каждый этап творчества А. Блока был отмечен в прижизненной литературной критике и позже получил развитие в работах исследователей творчества

поэта. Наибольшее количество самых противоречивых откликов вызвали второй сборник стихотворений «Нечаянная Радость» (М. : Скорпион, [1906] 1907) и поэма «Двенадцать» (1918), а из статей — «Интеллигенция и революция» (1918). В нашей работе мы ставим цель — систематизировать различные научные точки зрения на произведения А. Блока.

В той или иной мере ключевые проблемы творчества А. Блока затрагивались в работах А. Белого — поэта, наиболее близкого А. Блоку по духу. А. Белый настаивает на том, что поэзия А. Блока должна рассматриваться

исключительно в её цельности, как система, истоки которой находятся в «Стихах о Прекрасной Даме», а за ними в свою очередь стоит сложная идеология с единым исходным центром. По мнению А. Белого, таковым центром является соловьёвская идея Софии, она подобна зерну, из которого «выветляется» всё творчество А. Блока [1, с. 501]. А. Белый поместил А. Блока в широкий культурный контекст, рассмотрел «лирическую трилогию» А. Блока в её целостности, назвал Россию музой А. Блока («подлинным ликом его музыки» [2, с. 432]), связал образ России с Софией в религиозно-философской плоскости, с Востоком и Западом в плоскости культурно-исторической, со стихийностью, с революцией духовной и социально-политической и тем самым определил круг проблем, имеющих универсальное культурное значение. Исходя из вышесказанного, проследим динамику развития научных взглядов на творчество поэта, определим специфику различных литературоведческих подходов, наиболее полно и адекватно трактующих его произведения, что в итоге позволит систематизировать накопленные знания.

Методология и методы исследования.

В статье использованы метод сравнительного анализа и системный метод.

Организация исследования. В связи с линией «А. Блок—современники» и дескриптивным подходом к творчеству поэта следует упомянуть о многочисленных работах биографического и мемуарного характера. Первой попыткой представить панораму взглядов на А. Блока его современников была книга О. Немеровской и Ц. Вольпе «Судьба Блока» (1930). Статьи и рецензии, а также дневники, письма, воспоминания, записи, заметки современников позволяют рассмотреть А. Блока на фоне эпохи и выявить его исключительный «культурный потенциал». Несомненно, вся мемуарно-биографическая литература о поэте представляет интерес, но, пожалуй, самая ценная и интересная из книг такого рода — «Воспоминания о А. А. Блоке»

(1922—1923) А. Белого. Эта специфическая книга на грани между мемуарами, художественным произведением и культурфилософским исследованием характеризует его как поэта, неразрывно связанного с культурой рубежа веков.

В целом для работ, написанных сразу или немного спустя после смерти А. Блока, характерен психолого-биографический подход, эти исследования насыщены эмоциями, живой памятью о нём как человеке. И вместе с тем уже в 1920-е годы появляются материалы, в которых предпринимаются попытки исследовать поэтику А. Блока: классифицировать образы, определить стилевую доминанту, рассмотреть звуковую организацию текста. Как правило, это работы представителей формальной школы, выступавших против господства биографического метода: Б. М. Эйхенбаума «Судьба Блока» (1921), Ю. Н. Тынянова «Блок и Гейне» (1921), В. М. Жирмунского «Поэзия Александра Блока» (1922), С. И. Бернштейна «Голос Блока» (написана в 1921—1922 годах). Показательно, что В. Вейдле в статье-отзыве «О Блоке» (авторское название «По поводу двух статей о Блоке», 1922) протестует против слишком скорой схематизации поэзии А. Блока, находит аргументы Б. Эйхенбаума и Ю. Тынянова недостаточно убедительными и упрекает исследователей в поспешности суждений. На самом деле Б. Эйхенбаум предлагает отказаться от излишней эмоциональности и узкой эстетичности в оценке самого А. Блока и его поэзии и перейти в «сверхличный» план [3, с. 355, 364]. Б. Эйхенбаум видит внутреннюю, органическую связь трагической судьбы поэта с судьбой всего символизма. В своём индивидуальном мировоззрении А. Блок, по мнению Б. Эйхенбаума, отразил всеобщий символистский разрыв между «миссионерством» и «мастерством», мистикой и эстетикой [4]. Критик применяет к творчеству А. Блока блоковский же, символистский по своей сути, метод сопоставления фактов, явлений, взятых из различных областей жизни. По мнению критика, после революции поэт отходит от сопоставления разнородных фактов по принципу

«неслиянности и нераздельности» и склоняется к слиянию воедино противоречий, кончившемуся, по мысли Б. Эйхенбаума, крахом. Дальнейший отказ как от сопоставления, так и от слияния, приход к идее свободного искусства как «третьего мира» — т. е. переход к мастерству — поэт только наметил, но не сумел осуществить. Ю. Тынянов, характеризуя поэзию А. Блока, оперирует новым на то время понятием «лирического героя». Показательно, что сформировалась тыняновская концепция «лирического героя» именно в связи с поэзией А. Блока. По наблюдениям критика, А. Блок предпочитает традиционные образы, готовые поэтические формулы и формы (романс как первообраз поэзии А. Блока) — такой ход за счёт подновления, оживления старой эмоциональности позволяет поэту сильнее воздействовать на читателя [5, с. 120]. В. Жирмунский считает метафору стилиевой доминантой поэзии А. Блока («поэзии метафоры») и в этой связи указывает на два блоковских приёма: катахрезу (логическое противоречие) и «оживление метафоры» [6, с. 117, 123]. Демифологизация личности А. Блока и деидеологизация его творчества, начатые представителями формальной школы, чрезвычайно актуальны для современного блоковедения (разрушение мифов, сформированных при жизни поэта, в советском литературоведении, эмигрантской критике) и, по сути, отвечают устремлениям самого А. Блока, настроенного на деавтоматизацию поэтического языка.

Среди биографических книг об А. Блоке следует выделить монографии К. В. Мочульского и А. Пайман. Книга К. Мочульского «Александр Блок» (1948; русское издание 1997) написана в традиционном биографически-психологическом ключе, однако её основная посылка — религиозно-метафизическая. К. Мочульский рассматривает поэзию А. Блока как результат настоящего мистического опыта — духовидения, эпифании Вечной Женственности. На этом настаивал сам поэт, и К. Мочульский следует за волей автора. Книга А. Пайман “The Life of Aleksandr Blok” (1979—1980; в авторском переводе на русский язык и

адаптации для русского читателя — «Ангел и камень. Жизнь Александра Блока», 2005) на сегодняшний день является наиболее полным описанием биографии А. Блока.

Первыми работами советского блоковедения можно считать статьи А. В. Луначарского «Музыка и революция» (1926), «Блок и революция» (1932), «Александр Блок» (в качестве вступительной статьи к собранию сочинений А. Блока в 12 томах 1932—1936 годов издания). А. Луначарский следует идеологическому подходу к творчеству поэта и считает, что мирозерцание его было полностью сформировано классом и эпохой. А. Луначарский рассматривает А. Блока как поэта смешанного классового типа: выразителя идеологии дворянства в период его распада и одновременно — «отщепенца» [7, с. 349]. Рассуждения А. Луначарского представляют собой смесь марксизма и фрейдизма: среди идеологических выкладок о дворянстве как разлагающемся классе встречаются размышления о «психобиологических патологических предрасположениях» А. Блока — нервозности его родителей, «полуненормальности» отца и эпилептоидности матери [8]. Особое внимание А. Луначарский уделяет понятию музыки в творчестве А. Блока. По мнению критика, музыка и революция — понятия глубоко родственные. В подходе А. Блока к пониманию революции А. Луначарский усматривает много неверного. Он порицает поэта за то, что тот видел в народе только музыкальное стихийное начало и отказывал народу в «уме» — рационализме, а также за то, что автор якобы не понимал политической и экономической стороны вопроса и воспринимал революцию только как стихийное космическое явление. А. Луначарский считает, что поэт, проявив для своего класса максимум революционности, только блуждал по революционным путям и революции на самом деле не понял [9]. Критик сравнивает взгляды А. Блока на культуру (культура по своей природе музыкальна) с взглядами О. Шпенглера, Ф. Ницше и А. Скрябина, и эти наблюдения до сих пор не теряют своей актуальности.

Вопрос же отношения А. Блока к революции до сих пор остаётся в блоковедении одним из самых непрояснённых. О поэме «Двенадцать» и особенно её финале спорили уже современники поэта (Ю. Айхенвальд, Н. Бердяев, С. Булгаков, Л. Гумилев, Г. Иванов, М. Пришвин, П. Струве, П. Сувчинский, В. Шкловский, П. Шпет и др.). В советское время о «двусмысленной» поэме предпочитали не спорить, а говорить более определённо: А. Блок искренне приветствовал революцию, хоть и понял её по-своему, или, как пишет В. Н. Орлов, «недопонял» [10, с. 179]. Появление же Христа в финале поэмы объяснялось тем, что Христос у поэта — символ обновления жизни, воплощение освободительного начала и торжества новой всемирно-исторической идеи [11]. Полемика вокруг поэмы ведётся и в настоящее время. На страницах журнала «Знамя» неоднократно поднимался вопрос толкования поэмы «Двенадцать», а в 2000 году была организована дискуссия под характерным названием «Финал “Двенадцати” — взгляд из 2000 года». В обсуждении приняли участие С. Аверинцев, К. Азадовский, Вл. Александров, Н. Котрелев, А. Лавров, С. Лесневский, Д. Магомедова, И. Шклярёвский, А. Эткинд. Показательно, что к какому-либо общему, приемлемому для всех выводу участники дискуссии так и не пришли. Наиболее продуктивными являются попытки вывести поэму из политического контекста, вписать её в контекст творчества самого автора, русской и мировой культуры и вернуть поэме её историософское звучание, как, например, в работах Б. М. Гаспарова, Ю. М. Лотмана «Игровые мотивы в поэме “Двенадцать”» (1975); В. В. Мерлин «“Снежная маска” и “Двенадцать”: (К вопросу о святочных мотивах в творчестве Блока)» (1985); Д. М. Магомедовой «Блок и Волошин. Две интерпретации мифа о бесовстве» (1990) и др. Современные исследователи приходят к выводу, что Христос в поэме — это сложный полигенетичный, полисемантический, автореминисцентный образ, включающий в себя на равных восточную и западную

религиозную, философскую, литературную, фольклорную традицию: андрогин Платона, гностический и евангельский Христос, раскольничий Иисус, Христос-революционер Э. Ренана, лубочно-примитивный Иисус Христос колядок, убелённый Христос Апокалипсиса и др.

В советском литературоведении А. Блок считался поэтом, проделавшим эволюцию от символизма к реализму, иначе — от реакционного мистицизма к прогрессивной революционности, или, по крайней мере, ступившим на этот путь. Очевидным доказательством такого перехода из одной художественной системы в другую считалось принятие поэтом Октябрьской революции. Подобный подход к его творчеству, демонстрация негативного отношения к символизму и, в целом, к модернизму объясняется как искренней убеждённости ряда исследователей в правоте советской идеологии, так и тем идеологическим давлением, которое осуществлялось извне и бытовало в филологии советского времени.

Для второй половины 1930-х и для 1940-х годов было характерно крайне нетерпимое отношение к модернистской культуре рубежа веков, символизм считался реакционным буржуазным искусством, и имя А. Блока в то время стало спорным и даже сомнительным. Но всё же отношение к нему было лучше, чем к другим представителям эпохи во многом потому, что А. Блок принял революцию, — «Двенадцать», «Скифы» и постреволюционные статьи его как бы реабилитировали. Вместе с тем именно в это неблагоприятное время (в 1945—1946 годах) Д. Е. Максимов организовал на филологическом факультете Ленинградского государственного университета блоковский семинар, который проводился в течение 20 лет и сформировал основы альтернативной советскому блоковедению школы.

Среди многочисленных блоковедческих работ 1950-х годов следует назвать монографию Л. И. Тимофеева «Александр Блок» (1957). Исследователь находит уранного А. Блока проявления эгоцентризма и крайнего индивидуализма и считает, что поэту в начале

творческого пути были присущи субъективные и ошибочные воззрения на мир [12, с. 5, 19, 22, 23]. Л. Тимофеев отмечает, что автора нельзя считать ни символистом, ни реалистом: у него был интерес к действительности, но принципы реализма не были осуществлены, к тому же поэт так и не пришёл к пониманию «истинных» целей революции. Л. Тимофеев предпочитает называть А. Блока романтиком, проделавшим путь от реакционно-мистического романтизма к революционному.

Важный этап в развитии блоковедения — 1960-е годы. Именно в эти годы выходит 8-томное собрание сочинений А. Блока, которое на протяжении почти 40 лет оставалось наиболее авторитетным изданием блоковского наследия. Тогда же появляется целый ряд монографических исследований творчества поэта: книги Н. Б. Венгрова, П. П. Громова, Л. К. Долгополова, Б. И. Соловьёва. Наверное, самой заметной работой в советском блоковедении 60-х годов XX века стала книга Б. Соловьёва «Поэт и его подвиг» (1965). Идея этой огромной книги такова: всё творчество А. Блока пронизано романтической по своей сути идеей служения. Автор рассматривает творчество поэта в его целостности, различные этапы творчества связывает с «волей к подвигу», сам же подвиг на разных этапах творчества поэта трактует по-разному — от служения Прекрасной Даме до поклонения революции. В своих рассуждениях исследователь опирается на высказывания поэта, но предпочитает выделять в них революционный пафос и не замечать того, что ему не соответствует. В итоге творчество А. Блока, рассмотренное только с революционных позиций, идеологизируется и неизбежно обедняется. Так, увлечение раннего А. Блока мистикой, религией, философией Платона и Вл. Соловьёва объясняется юношескими заблуждениями поэта [13, с. 33]. Так, Б. Соловьёв считает, что эти «реакционно-утопические» идеи вводили поэта от подлинной жизни и привели к жизненным катастрофам [14, с. 543, 779]. По мнению автора, перелом в творчестве А. Блока наступает во время

революции 1905 года, открывшей в то время ещё наивному и «политически отсталому» поэту огромные перспективы [15]. Вершиной творчества поэта Б. Соловьёв считает поэму «Двенадцать», воплотившую мечту о «единстве с миром». Таким образом, по Б. Соловьёву, А. Блок проделывает путь «от личного к общему»: от символизма к реализму, от Прекрасной Дамы к народу и революции. В связи с книгой Б. Соловьёва следует упомянуть об ещё одной работе подобного рода — книге В. Н. Орлова «Гамаюн: Жизнь Александра Блока» (1978), представляющей собой свободное «художественно-документальное повествование», сочетание биографических сведений, историко-литературных наблюдений с анализом поэтики А. Блока.

В книге «А. Блок, его предшественники и современники» (1966) П. П. Громов рассматривает поэта как продолжателя традиций русской поэзии XIX века и определяет степень его новаторства: А. Блок создаёт лирический характер нового качества — человеческую личность в её прямой связи с историей. Вершиной новаторства автора П. Громов считает поэму «Двенадцать», в которой создан «образ трудового человека в революционную эпоху», сделана установка на нового человека как «человека массы» [16, с. 540—505]. Взаимоотношения поэта с символизмом П. Громов представляет как историю сложной внутренней борьбы с «соловьёвством». Особенно активно П. Громов выступает против концепции синтетизма, спроецированной на творчество А. Блока ещё А. Белым и Н. Гумилёвым [17]. По мнению критика, поэту, несмотря на временные «заблуждения», был ближе трагедийный историзм, чем соловьёвский синтетизм. Отметим, что, несмотря на большой объём и широкий охват материала, вышеназванные книги П. П. Громова, В. Н. Орлова, Б. И. Соловьёва нельзя назвать концептуальными, к тому же они отличаются излишней идеологизированностью.

Период 1960-х годов знаменателен тем, что именно в это время в Тарту начинают выходить «Блоковские сборники» (с 1964 по

2010 год выпущено 18 номеров). Идея организации сначала блоковских конференций, а затем и серии сборников (в то время с трудом пропускаемых цензурой) принадлежала З. Г. Минц, она же много лет была их ответственным редактором. Углубление в поэтику и намеренный уход от идеологии — отличительные особенности всех «Блоковских сборников», во многом реализующих принципы тартуско-московской семиотической школы. Цель сборников — изучение творчества А. Блока в контексте русского символизма и в целом русской культуры рубежа XIX—XX веков и XX века, и с течением времени культурный контекст в них всё более расширялся. Именно в тартуских «Блоковских сборниках» впервые появились концептуальные исследования Д. Е. Максимова и З. Г. Минц, определившие дальнейшее развитие блоковедения.

В свою очередь 1970-е и первая половина 1980-х годов отличаются углублённым изучением поэтики символизма. Определяющими для блоковедения становятся исследования Д. Е. Максимова: «Критическая проза Блока» (1964), «Идея пути в поэтическом сознании Блока» (1972), «О мифопоэтическом начале в лирике Блока» (1979), «Ал. Блок и Вл. Соловьёв: (По материалам из библиотеки Ал. Блока)» (1981, начала в 1940-е годы) и др. Особенно важна работа «Идея пути в поэтическом сознании Блока». Концептуальный характер этого исследования обусловлен тем, что в нём выделена центральная идея творчества поэта — идея пути. Д. Максимов неоднократно напоминает, что всё многообразие творчества А. Блока не может быть сведено только к одной идее. Идея пути, на его взгляд, является предельно-значимой доминантой, главной идеей, выделение и изучение которой необходимо для понимания своеобразия творчества поэта. Мир в целом, природа и собственная жизнь мыслились автором как процесс, путь, независимо от того, оправдан он целью или нет. Предпосылками и условиями возникновения и реализации идеи и темы пути в творчестве А. Блока Д. Максимов считает исповедальность, лиризм, автобиогра-

физм, сознание единства личного и общего — всё это свойства поэтического мироощущения автора. Д. Максимов отмечает, что в целом пути А. Блока присущи противонаправленные тенденции: движение вперёд к высокой цели и пассивность, повторы, «вечное возвращение». У поэта в поступательном движении к цели содержится момент возврата, поэтому движение от цикла к циклу не прямолинейно, а скорее соответствует зигзагообразной линии. Путь А. Блока в максимальном обобщении — восхождение, которое сопровождается задержками, отклонениями и возвратами, т. е. имеет спиралеобразный характер [18, с. 134—135]. Примерно о такой же траектории говорил М. Бахтин в лекции об А. Блоке: особенность его поэзии состоит в «зигзагообразном изображении мира, его возвышении и снижении». «Зигзагообразность» поэзии А. Блока выражается, по мнению критика, в столкновении образов одного лексического плана, но разной эмоциональной окраски, например, «церкви» и «кабака» [19, с. 157].

Всё творчество поэта как целостную структуру — «иерархию интеграторов» — рассматривает Д. Максимов. Интеграторами поэтического мировоззрения символистов он называет миф, цикл и лейтмотив. Интеграторами, обуславливающими единство творчества А. Блока, являются: основные символы-мифы (Прекрасная Дама, Незнакомка, Фаина, демон, страшный мир и др.); мифологемы (миф о странничестве, измене, падении героя); «символы-категории», реализованные в прозе (душа мира, природа, стихия, хаос, музыка, возмездие, культура, цивилизация, романтизм, Россия); идея пути [20]. Д. Максимов считает, что специфику творчества поэта определяют три основных тематических линии: «мировая душа—стихия—музыка»; «Россия» и «революция»; тема пути. В работе «О мифопоэтическом начале в лирике Блока» Д. Максимов рассматривает миф как интерпретатор содержания поэзии А. Блока. Тяготение поэта к мифу во многом обусловлено «конкретностью» его мышления (основным свойством его интеллекта и поэзии) и стремлением

к целостному мировоззрению [21]. Основным мифом поэзии А. Блока Д. Максимов называет миф о Душе мира, на формирование которого оказали влияние философия Платона и поэзия Вл. Соловьёва [22]. В указанной статье критик рассмотрел мифопоэтические концепции, относящиеся только к «соловьёвским темам» раннего творчества А. Блока. В 1900—1902 годах ведущей в поэзии автора была мифологема о Прекрасной Даме. В дальнейшем эта мифологема, изменившись, сохранилась в творчестве А. Блока и оказала влияние на другие мифологемы.

Мифопоэтический подход к толкованию творчества А. Блока, применённый впервые в 1970-е годы, в настоящее время считается традиционным. Помимо определяющих в этой сфере работ Д. Максимова и З. Минц, следует упомянуть исследование А. Григорьева «Мифы в поэзии и прозе русских символистов» (1975), фундаментальный труд Оге А. Ханзена-Леве «Русский символизм» (русские издания 1999 и 2003 года), работы Н. Крохиной [23], И. Приходько [24], Н. Пустыгиной [25], в которых мифопоэтизм А. Блока вписывается в контекст символистского мифомышления. К проблеме «А. Блок и фольклор» исследователи обратились гораздо раньше — в 1950-е годы (впервые — Э. Померанцева [26]). Основные аспекты этой проблемы освещены в работах Н. Грякаловой [27], К. Кумпан [28], Г. Левинтона [29].

Одновременно с Д. Максимовым мифопоэтическое начало блоковского творчества исследует З. Минц. В работе «О некоторых “неомифологических” текстах в творчестве русских символистов» З. Минц уподобляет лирические циклы символистов «поэме-мифу», а «лирическую трилогию» А. Блока в целом — «роману-мифу» [30, с. 77]. Для мировоззрения А. Блока исходными были «принцип всеединства» и «желание синтеза», и здесь нашли отражение идеи Вл. Соловьёва. Поэту было свойственно осмысление в категориях соловьёвского «мифа о синтезе» своего собственного пути и пути всего символизма, а также организация согласно законам

этого мифа композиции собственных художественных текстов. В целом, по утверждению З. Минц, идея соответствий, образ циклически изменяющегося мира и «миф о синтезе» определили все важнейшие особенности символистской эстетики.

Литературовед З. Минц изучала творчество А. Блока в его многообразных связях с русской культурой символизма и других культурных эпох, описала общие законы строения поэтической модели мира А. Блока, предложила тщательный анализ поэтики его стихотворений, впервые применила статистический подход к исследованию блоковского творчества, вписала творчество поэта в широкий культурный контекст. Это её докторская диссертация «Александр Блок и реалистическая литература» (1972), четырёхтомный труд «Лирика Александра Блока» (1965—1975), исследования «Структура “художественного пространства” в лирике А. Блока» (1970), «Символ у Александра Блока» (1979), «Блок и русский символизм» (1980) и др.

Конец 1980-х — 1990-е годы — время возвращения, активного изучения и переосмысления всего наследия русской культуры рубежа XIX—XX веков. В отношении А. Блока — это публикация ранее неизвестных широкой аудитории документов: автографов поэта, его переписки, воспоминаний и дневников современников. Так, к столетию со дня рождения автора был подготовлен специальный «блоковский» том «Литературного наследия» («Александр Блок. Новые материалы и исследования», с 1980 по 1993 год выпущено пять книг), в котором наряду со статьями о творчестве А. Блока собрано большое количество неизвестных и ранее не издававшихся документов. Начатая в конце 1980-х годов серия сборников «Александр Блок. Исследования и материалы» (1987, 1991, 1998, 2011) преследует цели широкого охвата культурной эпохи рубежа XIX—XX веков. В сборниках этой серии А. Блок показан на фоне русской культуры рубежа веков и начала XX века, прослеживаются связи блоковского творчества с русской поэзией XIX века, античной

философией, сектантством, повседневностью, проясняются общественные позиции поэта. В 1990 году начинает выходить «Шахматовский вестник», в материалах которого отражены разнообразные аспекты блоковского творчества (к настоящему времени вышло 13 выпусков).

Заключение. Исследования конца 1990-х — 2000-х годов отличаются непредвзятостью и большей свободой — в настоящее время исследователь не испытывает давления какой-либо идеологии и не обязан придерживаться той или иной социологической установки. Критики считают, что поэзия А. Блока во многих отношениях уже изучена, возможно, поэтому всё чаще объектом внимания становятся его драматургия и проза, записные книжки, дневники и переписка.

В настоящее время блоковедение развивается по нескольким основным линиям:

1) вводятся ранее неизвестные или малоизвестные сведения о жизни и творчестве А. Блока. Благодаря архивным разысканиям до сих пор продолжают открываться новые биографические документы, и в результате фактография жизни поэта пополняется. Как правило, речь идёт об эпистолярном наследии самого А. Блока, письмах современников к нему и его родным, а также к другим корреспондентам; воспоминаниях, дневниках и записных книжках современников;

2) решаются частные вопросы поэтики А. Блока, исследователи занимаются переосмыслением и комментированием, в том числе переосмыслением и уточнением уже существующих комментариев к творчеству поэта с новых литературоведческих позиций. Как следствие, происходит нюансировка образов и интерпретаций, их деидеологизация, круг источников расширяется и вместе с тем определяются границы комментирования. Показательна в этом плане работа коллектива авторов над 12-томным собранием сочинений и полным академическим собранием сочинений и писем А. Блока в 20 томах;

3) творчество А. Блока рассматривается в историко-литературной панораме. Выявляются новые интертекстуальные и интермедийные связи творчества поэта с русской и мировой культурой на синхронном и диахронном уровнях: «текст—современники», «предшественники—текст—последователи». Модель «А. Блок и...» по-прежнему привлекает блоковедов. К диалогу подключаются новые, порой самые неожиданные имена, а в «старых» связях открываются новые грани. К перспективным относятся исследования связей А. Блока и его творчества с периодикой и в целом массовой культурой рубежа XIX—XX веков. Представляют интерес соотношения творчества поэта с русской эмигрантской литературой, культурой второй половины XX века и рубежа XX—XXI веков;

4) выявляются связи творчества А. Блока с различными сферами искусства (музыкой, живописью, театром, кинематографом), мифологией, философией, религией, мистическими учениями, естественнонаучными дисциплинами. Исследования последних лет свидетельствуют, что всё больший интерес вызывает культурная составляющая творчества А. Блока. В целом в блоковедении появляется всё больше междисциплинарных исследований. Например, Л. Силард выявила связи русского символизма с математикой и геометрией (статья «К символике круга у Блока», 1981). Вопросам влияния живописи на творчество Блока посвящены недавние работы О. А. Кузнецовой [31] и С. Д. Титаренко [32]. На возможность выделения кинематографического кода творчества поэта периода революции впервые указали Ю. Лотман и З. Минц [33, с. 98]. О фактах влияния кинематографа на поэму «Двенадцать» писали Б. Гаспаров и Ю. Лотман в статье «Игровые мотивы в поэме “Двенадцать”», а также Б. Гаспаров в самостоятельной работе «Поэма Блока “Двенадцать” и некоторые проблемы карнавализации в искусстве начала XX века» (1977). Заявленная в 1970-е годы проблема «А. Блок и кинематограф» в настоящее время требует обстоятельной разработки.

В последнее время активно исследуется проблема влияния на русский символизм оккультизма (масонства и розенкрейцерства). Факты влияния масонства на А. Блока периода «второго тома» отмечены И. Владимировой, М. Григорьевым и К. Кумпан в работе «А. А. Блок и русская культура XVIII века» (1981). Также М. Альтшуллер развил эту тему в статье «Масонские мотивы “второго тома”» (1982), а Н. Богомолов указал на масонский слой доклада А. Блока «О современном состоянии русского символизма» [34]. Наблюдения о герметизме драмы «Роза и Крест» есть в работе Л. Силлард и П. Барта «Дантов код русского символизма» (1989). Связи творчества А. Блока с гностицизмом прослежены в работах Д. Магомедовой [35], И. Приходько [36], в книге С. Слободнюка «Дьяволы Серебряного века: (древний гностицизм и русская литература 1890—1930 гг.)», изданной в 1998 году в Санкт-Петербурге; со старообрядчеством и сектантством (хлыстовством) — в исследованиях В. Топорова [37], О. Любимовой [38], А. Эткинды, который также предлагает фрейдистский подход к толкованию личности и творчества А. Блока [39];

5) устанавливаются точки соприкосновения А. Блока и его творчества с культурой повседневности конца XIX — начала XX века (спортом, путешествиями, фотографией, модой, СМИ, техникой, цирком, балаганом и др.). На данный момент можно говорить только об отдельных работах, рассматривающих творчество поэта с позиций семиотики повседневности. Это, например, работы З. Минц «Из поэтической мифологии “третьего тома”». II. Поезд и “мотор”» (1975), Н. Грякаловой «Карта путешествий Александра Блока: Бельгия, 1911 год» (2005), А. Лаврова «Блок и “Титаник”», Л. Чурсиной «Блок и авиация (по материалам периодики начала XX века)» (1991). О тяготении языка поэзии А. Блока периода «Незнакомки» и «Снежной Маски» к повседневной реальности, процессах её метафоризации и символизации, «прозаизмах» поэзии «третьей книги»

писала в 1960-е годы Л. Гинзбург [40, с. 269, 283—288, 297—308]. Она же подчеркнула важность проблемы конкретного и повседневного в творчестве А. Блока и указала на то, что впервые к этой проблеме обратились ещё современники поэта (И. Анненский), сразу после его смерти — В. Жирмунский и Б. Энгельгардт (в сборнике «Об Александре Блоке», 1921), а в 1950-е годы — В. Орлов.

В целом основные положения о специфике творчества А. Блока можно считать сформированными: определены основные аспекты мировосприятия, выявлены важнейшие доминанты поэтики, исследована эстетическая концепция, описана образная структура «лирической трилогии». В связи с этим актуальность приобретают исследования, которые ставят своей целью уточнение и углубление концептуальных построений блоковедения и рассматривают творчество А. Блока в новом ракурсе, базируются на комплексе методик литературоведческого, искусствоведческого, философского, культурологического и другого анализа и предполагают взаимодействие смежных научных дисциплин и стратегий.

Список цитируемых источников

1. Белый А. Речь на вечере памяти Блока в Политехническом музее // Собр. соч. : Воспоминания о Блоке / под общ. ред. В. М. Пискунова. М. : Республика, 1995. С. 500—507.
2. Там же. С. 431—443.
3. Эйхенбаум Б. Судьба Блока // О литературе. М. : Совет лит., 1987. С. 353—366.
4. Там же. С. 360.
5. Тынянов Ю. Н. Блок // Поэтика. История литературы. Кино / сост.: Е. А. Тоддес, А. П. Чудаков, М. О. Чудакова. М. : Наука, 1977. С. 118—123.
6. Жирмунский В. М. Поэзия Александра Блока // Об Александре Блоке : ст. / Н. Анциферов [и др.]. Петербург : Картон. домик, 1921. С. 65—165.
7. Луначарский А. В. Александр Блок // Статьи о литературе : в 2 т. М. : Худож. лит., 1988. Т. 1 : Русская литература XIX — начала XX в. С. 348—388. (Русская литературная критика).
8. Там же. С. 354.
9. Там же. С. 387.

10. Орлов В. Н. Поэма Александра Блока «Двенадцать» : Страница из истории советской литературы. М. : ГИХЛ, 1962. 192 с.
11. Там же. С. 104—105.
12. Тимофеев Л. И. Александр Блок. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1957. 182 с.
13. Соловьёв Б. И. Поэт и его подвиг : Творческий путь Александра Блока. М. : Совет. писатель, 1980. 784 с.
14. Там же. С. 543, 779.
15. Там же. С. 130.
16. Громов П. П. Блок, его предшественники и современники. Л. : Совет. писатель, 1986. 600 с.
17. Там же. С. 408—411.
18. Максимов Д. Е. Поэзия и проза Ал. Блока. Л. : Совет. писатель, 1975. 528 с.
19. Бахтин М. М. Лекции об А. Белом, Ф. Сологубе, А. Блоке, С. Есенине (в записи Р. М. Миркиной) // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1993. №2—3. С. 155—163.
20. Максимов Д. Е. Поэзия и проза Ал. Блока. С. 38, 329—331.
21. Максимов Д. Е. О мифопоэтическом начале в лирике Блока (Предварительные замечания) // Творчество А. А. Блока и русская культура XX века / Тартус. гос. ун-т ; отв. ред. З. Г. Минц. Тарту : Изд-во Тартус. гос. ун-та, 1979. С. 3—33. (Уч. зап. Тартус. гос. ун-та. Вып. 459. Блоковский сборник ; 3).
22. Там же. С. 23—24.
23. Крохина Н. П. Мифопоэтизм А. Блока в контексте символистского мифомышления // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 1990. Т. 49, № 6. С. 515—526.
24. Приходько И. С. Александр Блок и русский символизм: мифопоэтический аспект. Владимир : ВГПУ, 1999. 80 с.
25. Пустыгина Н. С. К изучению эволюции символизма // Творчество Блока и русская культура XX века : тез. I Всесоюз. конф. (III) / отв. ред. З. Г. Минц. Тарту : Изд-во Тартус. гос. ун-та, 1975. С. 143—147.
26. Померанцева Э. В. Александр Блок и фольклор // Рус. фольклор : материалы и исслед. : в ? т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. лит. (Пушк. Дом) ; отв. ред. В. Г. Базанов. М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. Т. 3. С. 203—224.
27. Грякалова Н. Ю.: 1) О фольклорных истоках поэтической образности Блока // Александр Блок : исслед. и материалы / Акад. наук СССР, Ин-т рус. лит. (Пушк. Дом) ; редкол. : Ю. К. Герасимов (отв. ред.) [и др.]. Л. : Наука, 1987. С. 58—68 ; 2) Природа и фольклор в цикле А. Блока «Пузыри земли» (1904—1905) // Ал. Блок и революция 1905 года / Тартус. гос. ун-т ; отв. ред. З. Г. Минц. Тарту : Изд-во Тартус. гос. ун-та, 1988. С. 22—30. (Уч. зап. Тартус. гос. ун-та. Вып. 813. Блоковский сборник ; 8).
28. Кумпан К. А. Заметки об источниках «Поэзии заговоров и заклинаний» // Мир А. Блока / Тартус. гос. ун-т. ; отв. ред. З. Г. Минц. Тарту : Изд-во Тартус. гос. ун-та, 1985. С. 33—45. (Уч. зап. Тартус. гос. ун-та. Вып. 657. Блоковский сборник ; 5).
29. Левинтон Г. А. Заметки о фольклоризме Блока // Миф — фольклор — литература / редкол. : В. Г. Базанов (отв. ред.), А. М. Панченко. Л. : Наука, 1978. С. 171—185.
30. Минц З. Г. О некоторых «неомифологических» текстах в творчестве русских символистов // Творчество А. А. Блока и русская культура XX века / Тартус. гос. ун-т. ; отв. ред. З. Г. Минц. Тарту : Изд-во Тартус. гос. ун-та, 1979. С. 76—120. (Уч. зап. Тартус. гос. ун-та. Вып. 459. Блоковский сборник ; 3).
31. Кузнецова О. А. Блок и Фра Филиппо Липпи // Шахматовский вестник. М. : Наука, 2010. Вып. 10—11 : материалы Блоковских конф. «Стихия и культура» (2008) и «А. Блок и Италия» (2009) / отв. ред. И. С. Приходько. С. 247—257.
32. Титаренко С. Д. Блок и прерафаэлиты : О некоторых визуальных источниках и природе трансформаций архетипического образа Вечной Женственности // Александр Блок : исслед. и материалы / Ин-т рус. лит. (Пушк. Дом) Рос. акад. наук ; отв. ред. Н. Ю. Грякалова. СПб. : Пушк. Дом, 2011. С. 113—141.
33. Лотман Ю. М., Минц З. Г. Индивидуальный творческий путь и типология культурных кодов : сб. ст. по вторичным моделирующим системам / редкол. : Ю. Лотман (отв. ред.) [и др.]. Тарту : Изд-во Тартус. гос. ун-та, 1973. С. 96—98.
34. Богомолов Н. А. К истолкованию статьи Блока «О современном состоянии русского символизма» // Русская литература начала XX века и оккультизм. М. : Новое лит. обозрение, 1990. С. 186—202.
35. Магомедова Д. М. Автобиографический миф в творчестве А. Блока : сб. ст. М. : Мартин, 1997. 221 с.
36. Приходько И. С. А. Блок между христианством и гностицизмом // Шахматовский вестник. М., 1997. Вып. 7 : материалы науч. конф., посвящ. жизни и творчеству А. А. Блока (15 мая 1997 г.) / отв. ред. И. С. Приходько. С. 96—103.
37. Топоров В. Н. О «блоковском слое» в романе Андрея Белого «Серебряный голубь» // Russian Literature : Croat. and Serb., Czech and Slov., Pol. / North. Holland. Amsterdam, 1996. Vol. 40, № 2. С. 128—135.
38. Любимова О. Е. Блок и сектантство: «Песня Судьбы» и «Роза и Крест» // Александр Блок : исслед. и материалы / Ин-т рус. лит. (Пушк. Дом) Рос. акад. наук ; редкол. : В. Н. Быстров [и др.]. СПб. : Дмитрий Буланин, 1998. С. 69—89.
39. Эткинд А. Поэзия и проза. Блок // Хлыст : Секты, литература и революция. М. : Новое лит. обозрение, 1998. С. 312—388.
40. Гинзбург Л. Я. Наследие и открытия // О лирике. Л. : Совет. писатель, 1974. С. 243—310.

Поступила в редакцию 20.01.2015.

ОТЗЫВЫ НА НАУЧНЫЕ ИЗДАНИЯ

REVIEWS OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS

**Рецензия доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
профессионального образования «Смоленский государственный университет»
Е. В. Чмелёвой на монографию В. В. Хитрюк «Инклюзивная готовность педагога:
генезис, феноменология, концепция формирования» (2015 год)**

Рецензируемая рукопись посвящена одному из наиболее сложных и противоречивых педагогических феноменов. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования в мировой образовательной практике занимает в последние годы особое место в связи с тем, что развитие национальных систем образования сопровождается включением в педагогический процесс детей с различными возможностями и образовательными потребностями.

Вопросы инклюзивного образования и готовности педагогов к работе в новых профессиональных условиях привлекают внимание учёных стран Европы и США, России и Беларуси. В российской и белорусской педагогической литературе имеется целый ряд трудов, посвящённых проблемам повышения квалификации практикующих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования (С. В. Алёхина, Д. З. Ахметова, М. М. Безруких, Е. Н. Кутепова, Е. А. Мартынова, В. Н. Поникарова, Н. А. Романович); формированию инклюзивной компетентности будущих педагогов, формулированию требований к образовательным результатам выпускников учреждений высшего образования, определению методологических подходов и методических приёмов такой работы (А. В. Винеvская, О. В. Воробьёва, М. Ю. Денисова, Е. Г. Самарцева, Е. С. Слюсарева, И. Н. Хафизуллина). Однако феномен «инклюзивная готовность педагога», его структура, а также её формирование на основе компетентностного подхода в учреждении высшего образования во многом остаётся не выясненным. В трудах названных и многих других авторов концепция и педагогическая система формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе компетентностного подхода не разрабатывалась. В них определяются различные пути, связанные с повышением квалификации практикующих педагогов, обеспечивающие эффективность работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного образования посредством овладения знаниями об особенностях их личности, когнитивных и эмоциональных процессов, учебной деятельности. Эти и аналогичные факты давали автору основание для предположения о том, что развитие инклюзивных процессов в обществе и образовании делает необходимым расширение и углубление профессиональных компетенций педагогов, работающих в учреждениях основного образования. Предположение это и побудило к разработке и внедрению соответствующей концепции и педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в учреждении высшего образования.

В монографии В. В. Хитрюк впервые представлен системный взгляд на готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, который позволил создать целостную концепцию формирования инклюзивной готовности педагогов в образовательном пространстве учреждений высшего образования, теоретически обосновать и раскрыть принципы, закономерности, условия, механизмы этого процесса.

Книга выстроена автором в строгой логике, благодаря которой каждая глава оказывается в тесной взаимосвязи с предыдущей и последующей.

В первой главе «Инклюзивная готовность педагогов: генезис и предпосылки формирования» осмысливаются детерминанты и содержание новых условий профессионально-педагогической деятельности в образовательной инклюзии.

Важное место отводится обсуждению вопроса о связи интеграции и инклюзии в образовании. Как справедливо отмечает автор, интегрированное обучение и воспитание детей с ОПФР явилось чрезвычайно важным историческим шагом, прообразом идей инклюзивного образования, но не может в полной мере считаться инклюзивным образованием.

Значительный интерес представляют содержащиеся в главе положения SWOT-анализа инклюзивного образовательного пространства, структурно-функционального и субъектно-функционального анализа профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, что позволило выявить прямую зависимость между её особенностями и содержанием инклюзивной готовности педагога.

Глава вторая «Инклюзивная готовность педагогов как психолого-педагогический феномен» раскрывает теоретико-методологические положения структуры и содержания феномена инклюзивной готовности педагога.

Инклюзивная готовность педагога содержательно определяется через комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, выявляются его структурные компоненты, характеризуются связи между компонентами. Доказано, что наиболее сильные связи характерны для когнитивного и конативного, конативного и коммуникативного, конативного и рефлексивного, когнитивного и рефлексивного, конативного и коммуникативного компонентов. Наличие сильных системообразующих связей повышает автономность системы, но снижает её адаптивность, делая уязвимой перед воздействием системоразрушающих факторов.

В третьей главе «Инклюзивная готовность педагогов: проблемы формирования и актуальное состояние» проводится анализ актуального состояния сформированности инклюзивной готовности практикующих и будущих педагогов Российской Федерации и Республики Беларусь.

Значимым в главе представляется критериально-диагностический инструментарий, который позволяет проводить диагностику инклюзивной готовности педагога и мониторинг её формирования в образовательном процессе учреждения высшего образования. Созданный автором инструментарий даёт возможность определить количественные и качественные характеристики компетенций, составляющих содержание каждого структурного компонента инклюзивной готовности педагога, что является совершенно новым для педагогической теории и практики.

Глава четвёртая «Концепция формирования инклюзивной готовности студентов» раскрывает основные концептуальные идеи формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на основе компетентного подхода в условиях высшего образования.

Известно, что нет ничего практичнее, чем хорошая теория. Сформулированная В. В. Хитрюк педагогическая концепция формирования инклюзивной готовности педагога заполняет лакуну в педагогике высшей школы и делает её практически востребованной в области инклюзивного образования.

Таково в самом кратком изложении содержание, в сущности, первого обстоятельного исследования по формированию инклюзивной готовности педагогов в образовательном пространстве высшей школы, появление которого вызвано логикой развития включающего общества.

Монография сопровождается богатым иллюстративным материалом (таблицы, рисунки, приложения), делая результаты исследования более наглядными и рельефными.

Глубокое и всестороннее владение автором материалом, умение свободно им оперировать отразилось как на содержании монографии, так и на форме изложения. Заслуживает высокой оценки ясный, точный, чёткий, прозрачный язык рецензируемой работы, в котором максимальная насыщенность предметно-логического содержания удачно сочетается с коммуникативной доступностью.

Книга читается с большим интересом и, без сомнения, займёт достойное место и в вузовской практике, и при проведении диссертационных исследований, и в процессе самообразования педагогов.

Рецензируемая рукопись монографии «Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования» (автор В. В. Хитрюк) отвечает требованиям, предъявляемым к научным изданиям, и рекомендуется к опубликованию.

**Рецензия доктора психологических наук, профессора, заведующего кафедрой
педагогики и педагогической психологии Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» М. М. Кашапова
на монографию «Инклюзивная, готовность педагога: педагогическая система
формирования» (2015 год)**

Рецензируемая рукопись посвящена чрезвычайно актуальной проблеме подготовки будущих педагогов к работе в новых профессиональных условиях, обусловленных особенностями инклюзивного образования.

Инклюзивное образование как феномен становится сегодня едва ли не самой исследуемой темой. И это объяснимо: демократизация общественных отношений, в том числе и образовательных, активная позиция родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (в белорусской терминологии — детей с особенностями психофизического развития), необходимость создания условий социальной консолидации порождают необходимость поиска путей удовлетворения образовательных потребностей всех детей, в том числе и детей с ОВЗ/ОПФР в общем образовательном пространстве. И ключевой фигурой в этом процессе является педагог, способный и готовый работать с каждым ребёнком, учитывая его особенности, возможности, способности. К такой работе педагога следует готовить на этапе его профессионального становления, формирования профессионального педагогического мышления, т. е. на этапе его обучения в учреждении высшего образования. Основу такой подготовки составляет профессиональная готовность педагога, содержание и структура которой детерминируется социальным заказом, спецификой педагогической деятельности в условиях инклюзии, субъектами инклюзивного образовательного пространства, целями образования. Это длительный, системный, целенаправленный процесс, требующий продуманной системы. Именно построению такой системы, её обоснованию, методическому сопровождению и оценке результативности посвящена рецензируемая рукопись монографии.

В монографии В. В. Хитрюк представлен системный взгляд на процесс формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в формате и средствами, адекватными условиям высшего образования. Содержание монографии логично раскрывает составляющие педагогической системы, их содержание, последовательность реализации, а также результативность внедрения предложенной педагогической системы в образовательный процесс подготовки будущих педагогов.

Структура рукописи монографии включает две главы (первая — «Педагогическая система формирования инклюзивной готовности будущих педагогов», вторая — «Результативность педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов»), в которых последовательно раскрываются теоретические позиции предлагаемой автором педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, и приложения, содержащие методические разработки, графическое отображение дидактической модели, а также подробные расчёты с использованием методов математической статистики, подтверждающие полученные экспериментальные результаты.

В первой главе «Педагогическая система формирования инклюзивной готовности будущих педагогов» автор на основе формулируемых закономерностей формирования инклюзивной готовности педагогов как социального аттитюда, системного феномена с учётом характеристик образовательного процесса учреждения высшего образования последовательно раскрывает содержание и составляющие педагогической системы: комплекс педагогических условий, дидактическую модель, педагогическую метапредметную компетентностно-контекстную технологию формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Кроме этого, интересным представляется методическое сопровождение этого процесса, представленное программой, практикумом и электронным учебно-методическим комплексом дисциплины «Основы инклюзивного образования». Безусловный интерес представляет разработанная автором монографии теоретически обоснованная педагогическая метапредметная компетентностно-контекстная технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования, основу которой составляют контекстные проблемные задачи и ситуации.

Глава вторая «Результативность педагогической системы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов» анализирует полученные в сложном экспериментальном исследовании данные. Доказано, что предлагаемая педагогическая система формирования инклюзивной готовности в условиях высшего образования эффективна. Все полученные результаты подтверждаются использованием методов математической статистики, что делает работу убедительной.

Монография В. В. Хитрюк впервые представляет системный подход к формированию инклюзивной готовности будущих педагогов, является вкладом в теорию и практику педагогических исследований и будет интересна руководителям и профессорско-преподавательскому составу учреждений высшего образования, учреждений, осуществляющих переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров, научным сотрудникам.

Таким образом, рукопись монографии «Инклюзивная готовность педагога: педагогическая система формирования» (автор В. В. Хитрюк) отвечает требованиям, предъявляемым к научным изданиям, и рекомендуется к опубликованию.

ПАМЯТКА ДЛЯ АВТОРОВ

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

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

Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках посредством заполненной формы по Интернету (URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

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

Articles can be written in the Russian, Belarusian or English languages and should be sent by the Internet (see the form to fill in: URL: <http://www.barsu.by/publishing/vestnik.php>).

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