

Вестник БарГУ

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 года
Выходит 2 раза в год

№ 2 (14), август, 2023

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

Учредитель: учреждение образования
«Барановичский государственный университет».

Адрес редакции:
ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.
Телефон: +375 (163) 64 34 77.
E-mail: vestnikbargu@gmail.com .

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

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

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

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

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

Подписано в печать 01.08.2023. Формат 60 × 84 1/8.
Бумага ксероксная. Печать цифровая.
Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 15,10. Уч.-изд. л. 12,95.
Тираж 40 экз. Заказ . Цена свободная.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/424 от 9 сентября 2016 года.

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

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

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

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

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

Promoter: Institution of Education "Baranavichy State University".

Editorial address:

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

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

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

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

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

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

Signed print 01.08.2023. Format 60 × 84 1/8. Paper xerox.
Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 15,10.
Acc.-pub. s. l. 12,95. Circulation of 40 copies.
Order . Free price.
The state registration certificate of the publisher, manufac-
turer and publications distributor No.1/424, September 9,
2016.

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

Address: 17 Kalvariyskaya, 220004 Minsk.

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Захарина Ю. Ю. Социокультурное развитие обучающихся учреждения высшего образования по программам художественно-эстетического образования: критерии и показатели

Кайжун Ван, Титовец Т. Е. Реформирование содержания дошкольного образования Китая как проблема научных исследований

Кривуть М. Л. Формирование у студентов навыков командного взаимодействия в процессе изучения дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования»

Лукашеня З. В., Руднева А. Э. Патриотизм как элемент технологической культуры будущего учителя обслуживающего труда

Никашина Г. А. Восприятие красоты как источник развития интеллектуально-творческих возможностей дошкольников

Рудая Д. В. Проектная деятельность как средство формирования знаний, коммуникативных умений и повышения уровня физической подготовленности обучающихся 6—7 лет на факультативных занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье»

Сюй Сяо. Понятия фестиваля и студенческого фестивального движения в современном научном знании

Унсович А. Н., Толкач А. Г. Организация деятельности субъектов инновационной инфраструктуры в направлении реализации образовательных программ в сфере трансфера технологий

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Войтко О. К., Минчик Е. С. Социально-психологические факторы репродуктивных установок девушек с разной степенью религиозного мировоззрения

Грицевич Т. Д., Деменчук О. Ю. Мотивационный компонент обучения в условиях учреждения высшего образования

Жогаль Е. М., Слепкова В. И. Дифференцированность границ «Я» супругов: возможности эмпирического исследования

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

Клещёва Е. А. Особенности семейного воспитания в детоцентрической и традиционной современной семье

Комкова Е. И., Кондыбайло Е. М. Когнитивно-личностное развитие младших школьников с разной успешностью обучения

Медведская Е. И. Особенности логического мышления взрослых активных интернет-пользователей

Нестер Е. Ф. Вербальная креативность как предиктор совладающего поведения в юношеском возрасте

Новак Н. Г. Ценностно-смысловая сфера личности юношей и девушек, склонных к межличностной аддикции

Пузыревич Н. Л. Отношение к жизни подростков с антивитальными переживаниями

Сапожников В. О. Профессиональный отбор операторов для беспилотной авиационной деятельности

Шевцов А. В., Джига Н. Д. Развитие эмпатии, рефлексии, квази-рефлексии и ретроспекции подростков в условиях цифровизации

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ Литературоведение

Дуктава Л. Г. Асноўныя падыходы да вызначэння паняцця «культурны код» у літаратуразнаўстве і мовазнаўстве

CONTENTS

EDUCATION

6 Zakharyna Y. Y. Socio-cultural development of higher educational institution students in the programs of artistic and aesthetic education: criteria and indicators

12 Kairong Wang, Tsitavets T. E. China preschool education content reforming as a problem of scientific research

17 Krivot M. L. Formation of students skills of team interaction in the process of studying the discipline "Communicational activity of the teacher of inclusive education"

23 Lukashenia Z. V., Rudneva H. E. Patriotism as an element of the technological culture of the future household management teacher

29 Nikashina G. A. Beauty perception as a source of intellectual and creative possibilities of preschool children development

33 Rudaya D. V. Project activity as a means of forming knowledge, communication skills and improving the level of physical fitness of students aged 6—7 years in elective classes on the academic subject "Physical culture and health"

38 Xu Xiao. Concepts of festival and student festival movement in modern scientific knowledge

44 Unsovich A. N., Talkach A. G. Organization of activities of subjects of innovative infrastructure in the direction of the implementation of educational programs in the sphere of technology transfer

PSYCHOLOGY

55 Voitko O. K., Minchuk E. S. Socio-psychological factors of reproductive attitudes of girls with different degrees of religious world view

60 Gritsevich T. D., Dzemenchuk A. Y. The motivational component of learning in the institution of higher education conditions

65 Zhoval E. M., Slepko V. I. Spouses "I" boundaries differentiation: empirical research possibilities

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

77 Klesheva E. A. Family education peculiarities in a child-centered and traditional modern family

84 Komkova E. I., Kondybaylo E. M. Cognitive and personal development of younger students with different learning success

90 Medvedskaya E. I. Features of logical thinking in adult internet users

96 Nester E. F. Verbal creativity as a predictor of cooperation behavior in youth

101 Novak N. G. Value-sensitive sphere of the youth personality prone to interpersonal addiction

106 Puzyrevich N. L. Attitude to the life of adolescents with anti-sexual experiences

111 Sapozhnikov V. O. Operators professional selection for unmanned aviation activities

116 Shevtsov A. V., Juha N. D. Development of empathy, reflection, quasi-reflexion and retrospective of adolescents in conditions of digitalization

PHILOLOGY Literary studies

122 Duktava L. G. Basic approaches to the concept of "cultural code" identification in literary criticism and linguistics

УДК 37.013

Ю. Ю. Захарина, доктор искусствоведения, профессор

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

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОГРАММАМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ

В статье обосновывается необходимость вычленения критериев и показателей социализации и инкультурации личности обучающегося высшей школы в контексте подготовки специалиста к будущей профессиональной деятельности. В основу дифференциации критериев и показателей социокультурного развития обучающихся, служащих базой оценки и корректировки уровня сформированных социальных и художественных ценностей, мировоззренческих позиций, духовных и нравственных идеалов, положены механизмы обучения, воспитания и развития личности цифровой эпохи. Критерии и показатели социокультурного развития обучающихся учреждения высшего образования по программам художественно-эстетического образования выявляются и раскрываются во взаимосвязи с позиций компетентностного, дифференцированного и личностно ориентированного подходов. Коммуникативный и деятельностно-творческий критерии как доминирующие в художественно-эстетическом образовании презентуются в двух формах: контактной и виртуальной. Доказывается, что оценка уровня социокультурного развития обучающегося учреждения высшего образования по художественно-эстетическим специальностям служит основанием выявления несоответствий и позволяет вносить коррективы в образовательные программы на уровне учебных планов и учебных программ по учебным дисциплинам.

Ключевые слова: социализация и инкультурация личности; социокультурное развитие обучающегося учреждения высшего образования; художественно-эстетическое образование; критериальный аппарат социокультурного развития личности; показатели социокультурного развития личности.

Табл. 1. Библиогр.: 8 назв.

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

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

SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION STUDENTS IN THE PROGRAMS OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION: CRITERIA AND INDICATORS

The article substantiates the need to point out the criteria and indicators of socialization and inculturation of the personality of a student of higher education in the context of preparing a specialist for future professional activities. The differentiation of criteria and indicators of the students socio-cultural development, which serve as the basis for assessing and adjusting the level of formed social and artistic values, worldview positions, spiritual and moral ideals, is based on the mechanisms of training, education and development of the digital era personality. The criteria and indicators of the socio-cultural development of students of higher education institutions in the programs of artistic and aesthetic education are identified and disclosed in connection with the positions of competency-based, differentiated and personality-oriented approaches. Communicative and activity-creative criteria as dominant in artistic and aesthetic education are presented in two forms: contact and virtual. It is proved that the assessment of the level of socio-cultural development of a student of a higher education institution in artistic and aesthetic specialties serves as the basis for identifying inconsistencies and allows you to make adjustments to educational programs at the level of curricula and curricula for academic disciplines.

Key words: personality socialization and inculturation; socio-cultural development of a student of higher education; artistic and aesthetic education; criterion apparatus of personality socio-cultural development; personality socio-cultural development indicators.

Table 1. Ref.: 8 titles.

Введение. Социокультурное развитие (далее — СР) обучающихся на всех уровнях образования — одна из доминирующих содержательных составляющих образовательного процесса. Независимо от возраста обучающегося, его социокультурных приоритетов, детерминируемых средой и временем,

мотивов и интересов, обретение опыта коммуницирования формирует устойчивое отношение к культурным ценностям. Мировоззренческие установки, социальные ориентиры, этические нормы и идеалы, формируемые в образовании, определяют дальнейшие профессионально ориентированные позиции личности, выбор сферы деятельности.

Социокультурные предпочтения, сопряжённые с профессиональной деятельностью, способствуют повышению у обучающегося интереса к определенному перечню учебных дисциплин, освоение которых благоприятствует обретению необходимых для последующей результативной работы компетенций. Их формирование осуществляется в моделируемой учреждением образования среде посредством идейно-содержательных обучающих, воспитательных и развивающих механизмов. В художественно-эстетическом образовании (далее — ХЭО) взаимосвязь этих трёх механизмов позволяет эффективно, динамично и комплексно реализовать задачи социализации и инкультурации личности (далее — СИЛ).

В полихудожественной среде организованная творческая деятельность обучающихся создаёт условия целенаправленного постижения общественных норм, культурных ценностей через искусство. Сам предмет творческой деятельности обучающихся направляет процессы СИЛ в общее русло. Поэтому критериальный аппарат оценки уровня СР личности на всех ступенях образования имеет инвариантный компонент, а показатели варьируются.

Знание предметной области (искусство), его особенностей в многогранных проявлениях, ценностей и художественных идеалов времени, региона, умения продуцировать художественные идеи и воплощать их в творческих проектах, навыки репрезентативной творческой деятельности, получаемые в ХЭО, составляют контент для СР личности. На реализации этих компонентов в системе ХЭО строится платформа непрерывного СР. Их устойчивость в образовательной системе позволяет априори вычленить когнитивный и деятельностно-творческий критерии в оценке уровня СР личности в контексте полихудожественной среды.

Коммуникативный критерий, выступающий маркером социализации личности, в его вербальной и невербальной формах также сохраняет константность на всех уровнях образования. Искусство в данном контексте является не столько предметом, сколько средством СР личности. Выступая посредником в диалектическом художественно-эстетическом взаимодействии обучающихся, искусство позволяет выразить в невербальной форме (творческой деятельности) мироощущение личности, привнося в трактовку фактов, событий окружающей действительности оттенки эмоциональности, чувственности. На нитях импульсивной, темпераментной коммуникации обучающегося с искусством выстраивается взаимоотношение личности с миром предметов и вещей, духовных ценностей, постигаемых рационально-логически и стихийно.

Целью исследования является выявление и раскрытие критериев и показателей СИЛ обучающегося в учреждении высшего образования по программам ХЭО в контексте полихудожественной среды.

Методология и методы исследования. В педагогических исследованиях проблема СР обучающихся интерпретируется в контексте профиля образования. Универсальными методологическими основами для определения критериев СР обучающихся университетов с позиций педагогической науки выступают компетентностный, дифференцированный, личностно ориентированный подходы. Это позволяет в разрезе специфики мышления студента, его функциональной грамотности, мотивации к обретению профессиональных навыков, промоутерских качеств позиционирования себя в профессиональной среде, творческого самовыражения выделить доминирующие критерии уровня СР личности: коммуникативный, мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-творческий, ситуативно-поведенческий, рефлексивный.

Коммуникативный критерий, выделяемый в педагогических исследованиях в качестве инвариантного [1; 2], соотносится с сущностью предмета СР личности и раскрывает его природу. Так, СИЛ обучающегося предполагает его адаптацию в обществе и приспособление к существующим порядкам, нормам, реализация которых осуществляется на основе межличностных и межкультурных взаимоотношений. Знание языка, овладение обучающимся методами, приёмами общения, диалоговой культуры [3] позволяют ему беспрепятственно войти в среду, стать полноправным участником процесса преобразования действительности.

Мотивационно-ценностный критерий СР личности: интересы, потребности, целевые установки, ценностные ориентиры обучающегося высшей школы, соотносимые со способностями, умениями и навыками, позволяющие интенсивно осваивать профессиональную среду [3; 4]. Желание обрести

необходимые для будущей успешной профессиональной деятельности компетенции, движимое внутренними механизмами познания окружающего мира, представлениями о социальной среде и месте в ней себя, способствует освоению этических, эстетических норм, культурных ценностей.

Когнитивный критерий позволяет оценить уровень образованности обучающегося в контексте постижения им общекультурных ценностей, на базе которых формируются представления о мироустройстве, вырабатывается отношение к объектам историко-культурного наследия, а эмпирически полученная информация преобразуется в научное знание. Полученные знания экстраполируются в творческую деятельность (художественную, проектную), результаты которой демонстрируют пути, средства преобразования картины мира, выражаемые в образах, сценариях в соответствии с социальными установками, культурными ценностями. Деятельностно-творческий критерий даёт возможность оценить сформированные мировоззренческие позиции личности, её социальные приоритеты в корреляции с общественными нормами [5].

В оценке знаний о мироустройстве, национальных и общекультурных ценностях, выражаемых в коммуницировании с художественным наследием и в межличностном общении, отдельное место принадлежит ситуативно-поведенческому критерию. Действия обучающегося в заданных условиях, в определённых ситуациях служат маркерами сформированных моделей поведения, показывают степень адаптации к социокультурной среде. Данный критерий позволяет раскрыть степень освоения обучающимся социальных норм, сформированности гражданского самосознания, которые во многом определяют предсказуемость его поведения [6; 7].

Рефлексивный критерий служит основой оценки самостоятельности обучающегося в выборе инструментария профессионально ориентированной деятельности, в поиске идей преобразования мира, саморегулирования поведения в социуме [1]. В рефлексивной деятельности обучающегося раскрываются его мотивы и интересы, знания и способности в профессиональной деятельности, скоординированные с социальными приоритетами, ценностными ориентирами времени и региона.

Так, ХЭО с атрибутивно присущим ему творческим компонентом расширяет критериальный аппарат по выявлению уровня СР обучающихся. Корректировке подвергаются универсальные критерии и показатели СИЛ.

Деятельностно-творческий критерий, сочленённый не только с аналитической проектно-исследовательской работой, но и с продуцированием объектов искусства, проявляется более выражено, чем в иных сферах образования, что требует расширения и уточнения показателей уровня СР обучающихся. Полихудожественный контент, имеющий место в ХЭО, раздвигает рамки выражения личностью социокультурных приоритетов, ценностей. Взаимосвязь видов художественного творчества позволяет обучающемуся раскрыть в образах многогранное толкование картины мира, которое, соответственно, требует совокупной целостности показателей уровня СР личности.

В структуре критериального аппарата СР обучающегося отдельное место принадлежит киберпространству как средству СИЛ [8]. Интернет-ресурсы и электронные носители информации, в глобальном масштабе преобразующие аксиологические установки и служащие новыми ориентирами времени (вне среды и вне региона), вносят коррективы в процесс СР личности, расширяя и модифицируя его на основе технологической составляющей. Диверсификации подвергается социальный опыт личности, выражаемый в новых формах общения — вербальных и невербальных, средствах коммуницирования с применением знаков, символов, новых понятий.

Поток информации, с которым сталкивается личность на платформах интернет-ресурсов, не всегда содержит достоверные факты и аналитические данные, вводя в заблуждение пользователя. В то же время информационно-коммуникационные технологии открывают возможность интенсивного обмена информацией, творческой активности, самообразования и самореализации личности. Поэтому каждый из критериев уровня СР личности предполагает учёт киберсоциализации как параллельно протекающего процесса освоения моделей поведения, общественных норм, мировоззренческих основ.

Результаты исследования и их обсуждение. Современное ХЭО в Республике Беларусь характеризуется устойчивой тенденцией к единству целевых установок, взаимосвязи содержания и непрерывности на всех ступенях. СР выступает в ХЭО одним из стержневых элементов, коррелирующих с компетентностной основой содержания. Получая выражение в целях и задачах, тематике и последовательности её освоения, методах и средствах обучения и воспитания, СР обучающегося находит воплощение в познавательной и творческой деятельности.

Общественные интересы, социальные посылы, нормы поведения, позиционируемые в контексте региона и времени, усваиваются и принимаются обучающимися на теоретическом уровне и воплощаются в творческих проектах. Реализуемые в созидательной деятельности идеи репрезентуют глобальные и региональные проблемы социокультурной действительности, выражая сквозь призму авторского видения общественные воззрения. Полихудожественная среда, в которой гармонично сосуществуют виды искусства, позволяет многогранно раскрыть личностную позицию к явлениям окружающего мира, коррелирующую с общественными установками.

Оценка уровня СР обучающихся позволяет выявить степень освоения пространства жизнедеятельности личностью, сформированности отношения к окружающей действительности и к себе самому, принятия нормированных взаимоотношений с коллективом (коллегами, сверстниками), соответствия мышления общественному порядку, мировоззрению, идеалам и ценностям культуры региона, народа, времени. Выявление несоответствий общепринятым «правилам» в позиционировании личности в контексте деятельности (профессиональной, общественной) создаёт предпосылки своевременной разработки и реализации корректирующих мероприятий, направленных на выработку устойчивых взглядов, приоритетов обучающегося. Индивидуально ориентированные и скоординированные с групповой работой обучающихся корректировочные механизмы, методы СР в комплексе дают возможность повысить степень СИЛ. Вычленение критериев и показателей СР обучающегося выступает одним из константных звеньев этого процесса.

При общности критериального аппарата по выявлению уровня СР обучающихся на всех ступенях образования специфичность показателей СИЛ, осваивающей образовательные программы художественно-эстетической направленности в УВО, детерминирует вычленение и акцентирование проявлений художественно-творческой деятельности как доминирующей стратегической установки. Именно они служат индикатором компетентностно ориентированного СР личности в условиях среды. Это обуславливает сочлененность спектра показателей СИЛ с профессиональной деятельностью (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Критерии и показатели СИЛ обучающегося учреждения высшего образования по программам ХЭО в контексте полихудожественной среды

Критерий	Показатели (в контексте ХЭО)
Коммуникативный: контактная форма	– Умение вести диалог с искусством в пассивной (читать кодированные в образах сообщения; раскрывать шифрованные в формах, композициях историко-культурные смыслы с их ретрансляцией и презентацией нехудожественными средствами; выявлять художественный замысел, идею художественного произведения, основную тему и лейтмотивы) и активной формах (воспроизводить художественное произведение или создавать созвучные ему образы, сохраняя доминирующую идею, в словесной, наглядной или звуковой форме); – умение устанавливать многостороннее взаимоотношение с искусством в среде, заданных условиях (полилог), работая в группах и индивидуально; – владение графическими и/или аудиовизуальными средствами в телекоммуникации, где предметом диалога/полилога выступает искусство;
виртуальная форма	– способность моделировать художественный образ в виртуальном мире с помощью знаков, символов, алгоритмов, шаблонов с последующей демонстрацией аудитории (зрительской, слушательской, читательской)
Мотивационно-целевой	– Интерес к отдельным видам художественного творчества и художественной культуры, стремление к овладению профессиональными компетенциями в области ХЭО, выражаемые в усвоении программ дополнительного образования, в самообразовании по профильным дисциплинам учебной специальности; – стремление к социальному лидерству в профессиональной среде (выполнение общественных поручений долговременного характера и однократно, принятие ответственности за них; осуществление руководства/тьюторства в учебных группах и образовательной среде в целом (староста учебной группы, председатель совета молодых учёных, студенческого совета и пр.)); – отзывчивость на решение социальных задач, реализуемая в волонтерской работе в сфере художественно-эстетической деятельности

Окончание таблицы 1

Критерий	Показатели (в контексте ХЭО)
Когнитивный	– Освоение образовательных программ художественно-эстетического профиля (полнота знаний о сущности, специфике и эволюции искусства; мастерство представления известных и самостоятельно созданных художественных произведений; навыки интерпретации и анализа произведений искусства); – постижение диалоговой природы искусства (принятие позиции «искусство — для всех, искусство — для каждого», знание основ синтетических взаимосвязей видов искусства, взаимодействие присущих видам творчества художественных техник; способность созидать художественный образ в его диалогичном представлении); – знание основ виртуального продуцирования и презентации художественных образов на основе образцов художественного творчества (3D-модели, видеоролики, виртуальные экскурсии, виртуальные концерты и пр.) и умения их ретрансляции; – овладение навыками анализа художественного произведения с выявлением признаков национальной идентичности (самобытности), гетерогенности, техногенности, антропогенности (в том числе гуманистичности)
Деятельностно-творческий:	
контактная форма	– Умение моделировать картину мира художественными средствами (изобразительными, музыкальными, хореографическими, прикладными); – умение выражать в продуцируемых художественных образах авторскую позицию к явлениям действительности, социальные установки эпохи и региона; – навыки научной и проектной деятельности, результаты которой направлены на реализацию социально значимых задач в художественной и образовательной среде (разработка сценариев мероприятий — благотворительных, на волонтерской и коммерческой основах, реализуемых художественными средствами (концерты, фестивали, конкурсы, выставки и пр.));
виртуальная форма	– умение конструировать виртуальную реальность с учетом представлений общества о красоте и пользе с применением художественного инструментария; – навыки художественного проектирования и презентации виртуальных объектов с выражением в их образах социальных приоритетов, глобальных и национальных художественных идей
Ситуативно-поведенческий	– Адаптация к творческому коллективу (учебному хору, вокальному, хореографическому коллективу, малой сценической группе и пр.), позиция в нем; – самовыражение в смоделированных ситуациях (педагогических, социальных) в художественной/полихудожественной среде; – проявление инициативы в творческой среде
Рефлексивный	– Способность к самооценке результатов творчества в контексте социокультурных ориентиров времени, региона; – умение формулировать цели, намечать перспективы творческого (профессионального) развития, производить самоанализ достижения задач

Показатели СИЛ, раскрывающие выражение критериев СР обучающегося университета по художественно-эстетическим специальностям, объективируют оценку уровня её готовности к профессиональной деятельности. Уровень СР обучающегося свидетельствует о наличии сформированных компетенций в области искусства в единстве знаний предмета профессиональной деятельности, умений его репрезентации, навыков ретрансляции культурно-исторического опыта. Он также даёт представление о личностных позициях обучающегося, соответствующих общественным интересам, запросам социума (заказчика), о самооценке деятельности в её процессуальном и продуктивном аспектах.

Дифференциация показателей в разрезе контактных (тактильных) и виртуальных (эфемерных) векторов критериального аппарата позволяет оценить не только уровень, но и проявления СИЛ. В ХЭО на уровне учреждения высшего образования бинарность критериев и показателей, выявляемых в реальной и виртуальной экзистенциях, актуализируется требованиями цифровой эпохи и наличием поликультурной среды. Обучающиеся из числа иностранных граждан в большей степени апеллируют к виртуальным формам коммуникации, чем к непосредственному диалогу. Художественное творчество составляет стержневую основу СИЛ для всех обучающихся высшей школы по специальностям, сопряженным с искусством.

Заключение. Выделенные критерии и показатели СР обучающихся позволяют дифференцировать по уровню и характеру признаки и проявления СИЛ. Их систематизация на компетентностной, личностно ориентированной и интегративной основах, предполагающая усвоение знаний о художественной картине мира, мироустройстве, социальных и культурных ценностях эпохи и региона, овладение умениями и навыками научной и творческой интерпретации, репрезентации и ретрансляции фактов, явлений, событий жизни общества в её взаимосвязи с природной средой и преломлении в художественных образах, даёт возможность оценить готовность обучающегося к профессиональной деятельности. Выявление несоответствий показателям социализации и инкультурации обучающихся университетов по художественно-эстетическим специальностям выступает основанием корректировки образовательных программ соответствующего профиля в целом (на уровне учебных планов) и в частности (на уровне учебных программ по учебным дисциплинам).

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

Список цитированных источников

1. Павлова, Л. В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза : монография / Л. В. Павлова. — М. : Акад. Естествознания, 2010. — 302 с.
2. Посохова, Н. В. Оценка уровня культуры личности (на материалах Белгородской области) / Н. В. Посохова, В. В. Кистенев, М. Е. Мережко // Концепт. — 2013. — Т. 3. — С. 1436—1440.
3. Агошкова, А. В. Критерии и показатели эффективности развития культуры познавательной деятельности студентов: дифференцированный подход / А. В. Агошкова, Ф. Р. Хатит // Вестн. АГУ. — 2014. — Вып. 4 (146). — С. 15—21.
4. Матвеева, О. С. Критерии и показатели уровней развития культуры профессионального мышления студентов [Электронный ресурс] / О. С. Матвеева // Наука и образование. — 2012. — Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/303288.html>. — Дата доступа: 22.02.2023.
5. Васильковская, М. И. Социокультурное развитие личности в деятельности молодёжного объединения / М. И. Васильковская // Мир науки, культуры и образования. — 2010. — № 4 (230). — С. 239—241.
6. Литвак, Р. А. Социокультурное развитие личности в системе общественных отношений [Электронный ресурс] / Р. А. Литвак // ЦИТИСЭ. — 2018. — № 2 (15). — Режим доступа: <https://ma123.ru/wp-content/uploads/2018/08/>. — Дата доступа: 25.02.2023.
7. Литвак, Р. А. Социокультурное образование и развитие личности: теория и практика : монография / Р. А. Литвак, М. Е. Дуранов, И. И. Дуранов. — М. : ВЛАДОС, 2009. — 242 с.
8. Габинская, А. А. Киберсоциализация: социокультурное развитие цифрового поколения в условиях интернет-технологий / А. А. Габинская // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 1 : Філасофія, паліталогія, сацыялогія. — 2019. — № 2. — С. 48—54.

Поступила в редакцию 06.03.2023.

УДК 372.03

Ван Кайжун¹,Т. Е. Титовец², кандидат педагогических наук, доцентУчреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 753 58 07, 1102370551@qq.com,
²+375 (44) 704 68 61, t_titovets@mail.ru

РЕФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ КАК ПРОБЛЕМА НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье представлены результаты обобщения и систематизации результатов научных исследований, посвященных проблеме реформирования содержания дошкольного образования в Китае. Описываются три группы исследований: посвященные анализу последствий образовательных реформ; направленные на выявление отношения участников образовательного процесса к реализуемой реформе; раскрывающие факторы, способствующие или препятствующие динамике дошкольного образования и реализации реформы. Научно обосновывается важность выбора культурного релятивизма как ценностного императива, лежащего в основе научных исследований на данную тематику. Делается вывод о том, что в научном кругу наблюдается тенденция смещения теоретических основ историко-педагогического исследования феномена реформирования содержания дошкольного образования от методологии педагогической науки к социокультурному дискурсу и научному аппарату социологических и культурологических исследований.

Ключевые слова: содержание дошкольного образования; образовательная реформа; учебная программа; образовательные ценности; исследование.

Библиогр.: 14 назв.

Wang Kairong¹,T. E. Tsitavets², Ph. D. in Education, Associate ProfessorBelarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus,
¹+375 (29) 753 58 07, 1102370551@qq.com, ²+375 (44) 704 68 61, t_titovets@mail.ru

CHINA PRESCHOOL EDUCATION CONTENT REFORMING AS A PROBLEM OF SCIENTIFIC RESEARCH

The article presents the results of generalization and systematization of the results of scientific research on the problem of reforming the content of preschool education in China. The article describes studies devoted to the analysis of the consequences of educational reforms, studies aimed at identifying the attitude of participants in the educational process to the reform being implemented, studies revealing factors contributing to or hindering the dynamics of preschool education and the implementation of the reform. The importance of choosing cultural relativism as a value imperative underlying scientific research on this topic is scientifically substantiated. It is concluded that there is a tendency in the scientific community to shift the theoretical foundations of the study of historical and pedagogical research into the curricula reforms of preschool education from the methodology of pedagogical science to the socio-cultural discourse and the scientific apparatus of sociological and cultural studies.

Key words: preschool education content; educational reform; curriculum; educational values; research.

Ref.: 14 titles.

Введение. С растущей интеллектуализацией периода дошкольного детства и учебными перегрузками возрастает актуальность исследований, посвященных поиску природосообразных и здоровьесберегающих подходов к формированию содержания дошкольного образования, при которых бы обеспечивалась сохранность здоровья детей дошкольного возраста и предоставлялись возможности для их всестороннего развития. Полноценное развитие ребенка в системе общественного дошкольного образования зависит от того, как построена и реализуется программа дошкольного образования, на каких принципах она базируется, каково содержание дошкольного образования.

Реформирование содержания дошкольного образования в Китае — приоритетное направление образовательной политики современной эпохи. В течение последних 70 лет нормативные документы, определяющие содержание дошкольного образования, неоднократно обновлялись в связи со сменой ценностных приоритетов в китайском обществе. Основные волны образовательных реформ согласо-

ются с тремя историческими этапами развития содержания дошкольного образования в Китае со второй половины XX века и до наших дней: доминирование советской предметно-центрированной модели содержания дошкольного образования (1950-е — середина 1980-х); экспансия западных моделей дошкольного образования (конец 1980-х — начало XXI века); гибридизация и диверсификация моделей дошкольного образования (конец первой декады — вторая декада XXI века).

Последствия вышеописанных волн реформирования дошкольного образования стали объектом многочисленных научных исследований, в которых изучались аспекты модернизации учебной программы дошкольного образования в долгосрочной перспективе. Чтобы извлечь уроки из имевших место образовательных реформ и спрогнозировать дальнейшие возможности эволюции китайского дошкольного образования как системы, требуется обобщение и систематизация результатов проведенных исследований, их переосмысление в свете современной методологии историко-педагогического анализа.

Материалы и методы исследования. Методология исследования опирается на идеи системного, компаративного и культурологического подходов. Системный подход нацеливает исследование на рассмотрение взаимосвязей всех элементов содержания дошкольного образования и понимания содержания образования как целостной системы, которая развивается по своим законам. Компаративный подход предполагает осмысление общего и особенного в реформировании содержания образования в современном Китае, сравнение принципов отбора содержания в разных странах и понимание специфичности дошкольного образования в Китае. Культурологический подход требует рассмотрения традиций структурирования содержания дошкольного образования в Китае в контексте китайских культурных ценностей, исторических событий, норм и ценностных ориентаций, влияния образовательных традиций других культур.

По нашему мнению, подходы должны использоваться как взаимодополнительные, так как каждый из них позволяет глубже понять какой-то аспект развития дошкольного образования, только при их одновременном использовании можно получить целостное представление о факторах развития содержания дошкольного образования как системы.

Основные методы исследования: анализ нормативно-правовых документов по дошкольному образованию Китая, его образовательных стандартов, научной периодики; метод историко-герменевтической экспертизы; методы семантического анализа текстов (компонентный анализ, источниковедческий метод, контент-анализ и др.) и метод историко-педагогической типологизации. Метод историко-герменевтической экспертизы востребован при изучении феномена реформирования образовательной практики, так как понимание целей, ценностей и особенностей каждой реформы в ту или иную эпоху обусловлено историческим контекстом. Метод историко-педагогической типологизации был использован для выявления групп научных исследований, посвященных образовательным реформам в содержании дошкольного образования в Китае.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим тематику исследований, посвященных образовательным реформам в содержании дошкольного образования в Китае со второй половины 2020 до 2022 года. Эти исследования можно разделить на три группы: посвященные анализу последствий образовательных реформ; направленные на выявление отношения участников образовательного процесса (воспитателей и родителей воспитанников) к той или иной реализуемой реформе; раскрывающие факторы, способствующие или препятствующие динамике дошкольного образования и реализации той или иной реформы.

Большое количество исследований, входящих в первую группу, посвящено анализу результатов внедрения той или иной зарубежной модели в систему дошкольного образования Китая. В работах многих авторов представлен комплексный анализ эффективности использования в китайских детских садах программно-методического обеспечения, основанного на проектном подходе, идеях Реджио Эмилия и методе Монтессори, которые широко заимствованы и локализованы в различных регионах Китая [1—3]. На основе критического обзора соответствующих программных документов по каждой модели и доступных эмпирических исследований ученые делают выводы о целесообразности ее дальнейшего внедрения для того или иного региона страны.

В качестве приоритетной задачи многих исследований также выступает выявление отрицательных последствий проводимых в Китае образовательных реформ в дошкольном образовании. Обобщая уроки прошлого, ученые выделили ряд проблем в современных реалиях образовательного про-

странства китайского детского сада: потеря уважения к традициям китайской культуры, игнорирование потребностей общины и местного контекста функционирования учреждений дошкольного образования, излишняя стандартизация и отсутствие гибкости в реализации учебных программ [4; 5].

Научные труды Н. Рао, Х. Ли, Альфредо Баутиста, Ю. Джимми, Ли Керри и Джин Сун описывают специфику проявления тенденции геймификации в условиях дошкольного образования в Китае, в особенности специфику конструирования игровых практик в детском саду. В данных исследованиях показано, что заимствование элементов зарубежной образовательной теории и практики геймификации образовательного процесса зачастую приводит к концептуальным противоречиям и напряженности между заинтересованными сторонами дошкольного образования (воспитателями, администрацией, родителями воспитанников), делается вывод о том, что реализация зарубежных идей в игровом пространстве детских садов должна быть опосредована родной культурой, контекстом микросреды (особенностями коммуны), финансовыми и инфраструктурными ограничениями учреждения дошкольного образования [6].

В рамках второй группы исследований (направленных на установление отношения участников образовательного процесса к той или иной реализуемой реформе) была выявлена педагогическая позиция воспитателей китайских детских садов, реализующих обновленную программу дошкольного образования, основанную на заимствовании прогрессивных идей педагогики Запада. Как показали данные исследования, меняющаяся культура китайских сообществ в значительной степени сформировала новые убеждения людей и представителей педагогической общественности в отношении обучения и воспитания детей дошкольного возраста и в конечном итоге новую китайскую модель практики обучения и воспитания в детском саду. Было доказано, что, хотя в результате глобализации и интернационализации китайское общество разделяет некоторые идеи и практики западных учебных программ, оно имеет свои собственные унаследованные ценности, культуру и философию, которые в значительной степени способствовали интеграции местных китайских и импортированных западных учебных программ [5; 7].

Важным проблемным полем для научных исследований стало выявление конфликта между требованиями реформы и личными педагогическими убеждениями воспитателей. Многие ученые использовали культурно-исторический подход для изучения динамического и сложного механизма реформирования дошкольного образования в Китае. В данных исследованиях были проанализированы и выявлены конфликтующие ценности и мотивы педагогической деятельности, лежащие в основе образовательного процесса в детских садах, чтобы лучше понять, почему образовательная реформа не сработала должным образом. Для обеспечения валидности использовался принцип методологической триангуляции: были собраны аудиозаписи интервью с администрацией и педагогическими работниками, видеозаписи наблюдений за детьми в группе, а также нормативные документы и программно-методические материалы [8].

На основе анализа опыта реформирования дошкольного образования в Китае учеными принята попытка разработать концептуальные основы глокализованной учебной программы для детских садов Китая [9]. Авторами была предложена особая рамочная структура учебной программы, которая призвана обеспечить техническую поддержку администрации и воспитателей при реализации заимствованных учебных программ в условиях конкретного детского сада, а также при разработке новых учебных программ в области раннего и дошкольного детства, в которых интегрируются глобальный и местный контексты обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Научные исследования, изучающие общие факторы динамики и развития дошкольного образования как системы, показали, что решающую роль в отборе и реформировании содержания дошкольного образования играют социальные изменения, смена ценностной парадигмы, развитие педагогической науки в мире (например, переход к личностно ориентированному обучению).

Результат наиболее значимого фундаментального исследования по проблеме развития дошкольного образования в Китае — теоретическая модель объяснения трансформаций в дошкольном образовании Китая [10—12]. Горизонтальное измерение модели показывает, как социальные изменения приводят к культурным конфликтам и культурному слиянию. Его вертикальное измерение очерчивает множество систем, влияющих на развитие дошкольного образования, включая макросистему (глобализация, китайская культура и социальные условия), экосистему (импорт учебных программ, традиционные педагогические практики, исследования в области развития ребенка и политика дошкольного образования), мезосистему (убеждения и ожидания родителей, специалистов по дошколь-

ному воспитанию и требования школ) и микросистему (смещение школьных учебных программ и современных институциональных инноваций).

Отдельным предметом научных исследований становятся факторы разработки учебных программ дошкольного образования в различных регионах современного Китая в компаративном аспекте. Например, цель исследования Вэйпэн Ян и Хуэй Ли — понять природу и механизмы, лежащие в основе разработки учебной программы для детских садов на юге Китая с социокультурно-исторической точки зрения. Данные, полученные в результате интервью, наблюдений за детьми и работой воспитателей и анализа нормативных и программных документов, были сопоставлены, чтобы определить, почему и как произошли нововведения в учебной программе детских садов, а также уточнить характер введенной учебной программы [11; 12]. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что образовательная реформа в Китае представляет собой динамический процесс, протекающий в четыре основных этапа: имитация, усвоение, интеграция и оценка. Получившаяся учебная программа сочетает в себе педагогику, ориентированную на ребенка и педагога, т. е. гибрид восточных и западных учебных программ, основанный на китайской философии с акцентом на баланс и гармонию.

Обзор литературных источников, посвященных анализу успешного опыта реформирования дошкольного образования в Китае, показывает, что залог успеха при реализации реформы — способность разработчиков программы учитывать традиционные и культурные ценности, культурные особенности воспитания ребенка в раннем и дошкольном детстве. В исследованиях показывается, что самодисциплина, подчеркнутая культурой конфуцианского наследия, может помочь сбалансировать ценности автономии, отстаиваемые на Западе [13; 14]. Подходы к обучению в программах для детей дошкольного возраста должны учитывать аутентичные условия воспитания не меньше, чем общие закономерности развития ребенка в онтогенезе. Так, если размер группы слишком велик для индивидуального обучения, групповое или фронтальное обучение может быть лучшей практикой при реализации учебной программы.

Исследование Вэйпэн Ян и Хуэй Ли посвящено проблеме гибридизации современных учебных программ дошкольного образования в Китае и их культурной глокализации (адаптация зарубежных моделей к национальным традициям обучения и воспитания) [12]. В исследовании показано, что система воспитания подрастающего поколения в традиционном китайском обществе была основана на конфуцианстве, достижениях национальной социальной и этической философии и связанных с ними ценностями (уважение к авторитету, послушание, лояльность к хорошим лидерам, трудолюбие, коллективизм, бережливость и акцент на академические результаты). Поэтому адаптация зарубежного педагогического опыта должна состоять в последовательном подчинении заимствованных образовательных технологий принципам культуры конфуцианского наследия: цели обучения должны быть ориентированы на самосовершенствование в социальном и моральном аспекте, приобретение знаний и навыков для успешной жизнедеятельности и умений самоконтроля, самоутверждение в экономическом отношении, достижение социального статуса и чести, воспитание уважения и смирения по отношению к воспитателям и старейшинам и в конечном счете внесение своего посильного вклада в развитие общества.

Учебная программа не может существовать вне своей социокультурной среды, поэтому специалисты-практики и исследователи дошкольного образования должны руководствоваться глубоким пониманием культуры и контекста, для которых она предназначена. Другими словами, при разработке или внедрении учебных программ в учреждения дошкольного образования следует учитывать, что ни одна универсальная учебная программа не может быть свободна от культурных и контекстуальных влияний.

Заключение. Обзор отечественной и зарубежной литературы по проблеме развития дошкольного образования в Китае показывает тенденцию ко смещению теоретических основ исследования от методологии педагогической науки к социокультурному дискурсу и научному аппарату социологических и культурологических исследований. Ученые обосновывают идею о том, что невозможно отделить воспитание и обучение детей от среды, в которой они живут. В своих научных работах они прежде всего пытаются ответить на вопрос, как культура и изменения в обществе влияют на содержание образования. Признавая ценность культурологического подхода к организации историко-педагогического исследования, мы считаем не менее важным спрогнозировать возможные сценарии развития китайской системы дошкольного образования как гуманистической ценности в условиях глобализации общества, осмыслить проблему эволюции дошкольного образования через призму педагогических ценностей.

В научных исследованиях по проблеме развития содержания дошкольного образования в Китае нашли отражение: критический анализ образовательной политики и отдельных реформ дошкольного образования в китайском обществе на фоне глобализации и интернационализации; критическая оценка и анализ практики дошкольного образования в китайских обществах с культурно-исторической точки зрения; обобщение важных уроков, извлеченных из истории китайского дошкольного образования и определение некоторых будущих направлений исследований и реформ.

С точки зрения ценностного императива, лежащего в основе научных исследований на данную тематику, можно выделить два подхода: культурный универсализм и культурный релятивизм. Культурный универсализм основан на идее о том, что существуют универсальные ценности и лучшая культура, которой должны следовать все нации. И качество дошкольного образования будет оцениваться только с позиции ценностей, которые постулирует эта «лучшая культура». В основе культурного релятивизма лежит предположение, что существует множество различных культур, каждую из которых следует уважать как одинаково ценную. По нашему мнению, методологически грамотным подходом к проведению исследования развития дошкольного образования в Китае является культурный релятивизм, который, к сожалению, наблюдается не во всех исследованиях.

Список цитированных источников

1. Li, H. Bridging the gap: a longitudinal study of the relationship between pedagogical continuity and early Chinese literacy acquisition / H. Li, N. Rao, S. K. Tse // *Early Years: An International Research J.* — 2011. — № 31 (1). — P. 57—70.
2. Lin, X. Chinese mothers' profile which values both play and academics predicts better developmental outcome in young children / H. Lin, H. Li // *International J. of Behavioral Development.* — 2018. — P. 1—6.
3. Чжан, Янь. Проблемы и вызовы развития дошкольного образования в моей стране в условиях трансформации экономической системы / Я. Чжан // *Исслед. дошкол. образования.* — 2009. — № 10. — С. 29—32.
4. Сунь, Мантао. Обсуждение некоторых теоретических вопросов анализа образовательной политики / М. Сунь // *Образоват. исслед. и эксперименты.* — 2002. — № 2. — С. 12—13.
5. Ту, Дуанью. Анализ текущей ситуации с исследованиями в области образовательной политики в моей стране / Ту Дуанью, Чэнь Сюэфэй // *Наука об образовании.* — 2007. — № 1. — С. 2—4.
6. Rao, N. "Edu play": Beliefs and practices related to play and learning in Chinese kindergartens / N. Rao, H. Li // *Play and learning in early childhood settings.* — Netherlands : Springer, 2009. — P. 97—116.
7. Чен, И. Образовательная политика в мультикультурном контексте / И. Чен // *Соврем. пед. наука.* — 2005. — № 22. — С. 8.
8. Rao, N. Preschool pedagogy: A fusion of traditional Chinese beliefs and contemporary notions of appropriate practice / N. Rao, S. Ng, E. Pearson // *Revisiting The Chinese learner: Changing contexts, changing education.* — Hong Kong : Springer, 2010. — P. 255—279.
9. Zhu, J. Contemporary trends and developments in early childhood education in China / J. Zhu, J. Zhang // *Early Years: An International Research J.* — 2008. — № 28 (2). — P. 173—182.
10. Yang, W. Early childhood curriculum as cultural practice: A comparative study of school-based curriculum development in Hong Kong and Shenzhen : PhD Thesis / W. Yang. — Hong Kong : The University of Hong Kong, 2018. — 106 p.
11. Yang, W. Cultural ideology matters in early childhood curriculum innovations: A comparative case study of Chinese kindergartens between Hong Kong and Shenzhen / W. Yang, H. Li // *J. of Curriculum Studies.* — 2018. — № 50 (4). — P. 560—585.
12. Yang, W. A school-based fusion of East and West: A case study of modern curriculum innovation in a Chinese kindergarten / W. Yang, H. Li // *J. of Curriculum Studies.* — 2018. — № 50 (1). — P. 17—37.
13. Ван, Лин. Сравнение современных китайских и японских систем дошкольного образования / Ван Лин // *Журн. Юньнан. пед. ун-та.* — 2002. — № 1. — С. 58—62.
14. Ма, Хуэй. Политика дошкольного образования или возвращение к общественному благополучию / Ма Хуэй // *Соврем. пед. наука.* — 2009. — № 10. — С. 31—35.

Поступила в редакцию 30.01.2023.

УДК 378

М. Л. Кривуть

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи,
Республика Беларусь, +375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ КОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

В условиях реализации принципа инклюзии в образовании приобретают актуальность вопросы, связанные с опытом совместного взаимодействия нормотипичных обучающихся и обучающихся с особыми индивидуальными образовательными потребностями, а также ролью родителей и педагогических работников в организации инклюзивного образовательного пространства. Статья посвящена вопросам актуальности и значимости командного взаимодействия педагогических работников для продуктивной деятельности с обучающимися с особыми индивидуальными образовательными потребностями, их родителями, коллегами и другими участниками образовательного процесса. Рассматривается роль учебной дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования» в процессе формирования у студентов навыков командного взаимодействия. Описывается опыт организации деятельности студентов по формированию компетентности в области совместного взаимодействия в условиях реализации принципа инклюзии в образовании.

Ключевые слова: принцип инклюзии в образовании; коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования; командное взаимодействие; коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования.

Библиогр.: 15 назв.

M. L. Krivut

Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, +375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru

FORMATION OF STUDENTS SKILLS OF TEAM INTERACTION IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE "COMMUNICATIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF INCLUSIVE EDUCATION"

In the implementation context of the inclusion in education principle, issues related to the experience of joint interaction between normotypical students and students with special individual educational needs, as well as the role of parents and teachers in organizing an inclusive educational space, become relevant. The article is devoted to the issues of relevance and importance of team interaction of pedagogical workers for productive activities with special individual educational needs students, their parents, colleagues and other participants in the educational process. The role of the discipline "Communicative Activity of the Inclusive Education Teacher" in the process of forming students' teamwork skills is considered. The experience of organizing the activities of students in the formation of competence in the field of joint interaction in the context of the implementation of the principle of inclusion in education is described.

Key words: principle of inclusion in education; communicative competence of the inclusive education teacher; team interaction.
Ref.: 15 titles.

Введение. Социально-экономическое развитие, принятие инклюзивных взглядов в обществе способствуют выработке новых подходов в системе образования Республики Беларусь. Это нашло отражение в новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании 2022 года, в которой образовательный процесс рассматривается сквозь призму принципа инклюзии в образовании.

Принцип инклюзии в образовании обеспечивает равный доступ к получению образования для обучающихся с учетом особых индивидуальных образовательных потребностей (далее — ОИОП) и индивидуальных возможностей каждого обучающегося (одаренного, талантливого, обучающегося, индивидуальные потребности которого обусловлены его жизненной ситуацией, состоянием здоровья, иными обстоятельствами) [1].

Однако для того, чтобы каждый обучающийся вне зависимости от его ОИОП и индивидуальных возможностей мог обучаться в учреждении общего среднего образования, необходима профессиональная компетентность педагогических работников.

Понятие профессиональной компетентности в психолого-педагогической литературе рассматривается как совокупность компетенций либо компетентностей [2; 3]; главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности [4]; способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности [5]; совокупность знаний, умений, навыков, способов и приемов их реализации [6; 7]; потенциальное интегративное качество личности [8]; многофакторное явление, включающее теоретические знания, способы их применения, ценностные ориентации, интегративные показатели культуры [9]; психическое состояние [10]; совокупность физических, психических, личностных и социальных изменений [11]. Мы разделяем точку зрения А. Шелтен и рассматриваем профессиональную компетентность педагога как многокомпонентное образование, один из значимых компонентов которой — коммуникативная компетентность (далее — КК).

Под КК педагога инклюзивного образования мы понимаем систему знаний, умений, способностей и личностных свойств, определяющих успешность коммуникативной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии. Структурными компонентами КК выступают коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности и личностные свойства [12].

Высокий уровень формирования данных компонентов КК педагога предполагает, что в условиях инклюзивного образовательного пространства он сможет:

- свободно применять навыки социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальные и невербальные приёмы коммуникации, знания межкультурной коммуникации;
- осознанно и оперативно решать коммуникативные задачи посредством применения базовых научно-теоретических знаний, в зависимости от ситуации использовать коммуникативные стратегии и тактики, строить коммуникативный акт с учетом психологических, половозрастных, образовательных, интеллектуальных, речевых и других особенностей собеседника, в решении коммуникативных задач использовать междисциплинарный подход;
- разрабатывать и использовать информационно-коммуникативные технологии в коммуникационном процессе, применять умение поиска, обработки и использования информации различной степени сложности в области коммуникативных отношений, применять исследовательские навыки в области коммуникации;
- формировать у обучающихся умение представлять себя как участника коммуникации, другие компоненты КК, в том числе с использованием средств альтернативной коммуникации развивать личностные свойства, необходимые для коммуникативной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии;
- в коммуникации влиять на мнение, психическое состояние, мотивацию к деятельности собеседника, принимать и оказывать коммуникативную помощь, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в общении со всеми субъектами образовательного процесса;
- активно, целенаправленно работать в области повышения уровня своих профессиональных КК;
- при построении коммуникативной деятельности применять наиболее продуктивные формы индивидуальной либо командной работы;
- анализировать результаты ежедневной рефлексивной деятельности и на их основе в дальнейшем строить коммуникацию и др. [12].

Материалы и методы исследования. В 2020/2021 учебном году проведено экспериментальное исследование, позволившее выявить уровень сформированности каждого из компонентов КК у 200 обучающихся выпускных курсов педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет». Исследование проводилось с использованием диагностического инструментария: авторский тест для определения уровня сформированности коммуникативных знаний, тест оценки коммуникативных умений В. И. Долговой, Е. В. Мельник, методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Синявского и В. А. Федорошина, методика диагностики эмпатии И. М. Юсупова, диагностика коммуникативной толерантности В. В. Бойко, метод диагностики межличностных отношений Л. Н. Собчик.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования показали, что разные компоненты КК студентов выпускных курсов педагогических специальностей сформированы на разных уровнях. Контрастно выглядели показатели сформированности коммуникативных знаний, умений и способностей, представленных коммуникативными и организаторскими способностями. Так, базовый

(низкий) уровень коммуникативных знаний отмечен у 7,0 % респондентов, этот же уровень при исследовании коммуникативных умений составил 3,5 %, базовый уровень коммуникативных способностей намного выше: коммуникативные способности — 65,5 %, организаторские способности — 77,0 %.

Анализ полученных данных позволил сделать следующие выводы:

- информатизация образовательного пространства, увеличение количества часов управляемой самостоятельной работы приводят к снижению объема речевой практики будущих специалистов, что негативно влияет на формирование их КК;
- многие студенты педагогических специальностей имеют дефицит коммуникативного опыта в условиях реализации принципа инклюзии;
- неотрефлексированный отрицательный коммуникативный опыт приводит к формированию коммуникативных барьеров, усложняющих дальнейшую коммуникативную деятельность специалистов;
- студенты отмечают дефицит опыта совместной (командной) деятельности в процессе прохождения педагогических практик.

Работа с учётом реализации принципа инклюзии предполагает, что в зависимости от обстоятельств (вида образовательной деятельности, мероприятия, участников и т. д.) педагог должен уметь вести коммуникативную деятельность как индивидуально, так и в сотрудничестве с коллегами, т. е. командно.

Согласно исследованиям Э. В. Кулешовой, командное взаимодействие специалистов — один из типов организации межпрофессионального сотрудничества, предусматривающий совместную деятельность группы людей, направленную на достижение общей цели на основе интеграции усилий участников команды, и раздельную ответственность за полученные результаты [13]. Командное взаимодействие в исследованиях О. Р. Кудаква, В. А. Данилова, Г. У. Матушанского получило название «командная компетенция» и рассматривается как интегративное образование, представляющее собой единство деятельностного, коммуникационного, мотивационного, ценностно-смыслового, знаниевого и поведенческого компонентов [14]. Как педагогический принцип рассматривается работа в команде в исследованиях В. Жураковского и З. Сазоновой [15].

В условиях реализации принципа инклюзии в образовании командное взаимодействие специалистов может быть направлено на организацию и проведение мероприятий с большим количеством участников (обучающихся, родителей, администрации, педагогических работников и т. д.) либо на сопровождение одного ребёнка с ОИОП. Однако как в первом, так и во втором случае для качественного результата будущим педагогам необходимо осознание своих функциональных обязанностей при работе в команде. Они должны уметь не только быстро распределять роли и действовать в соответствии с ними, но и видеть работу команды в целом, чтобы при необходимости прийти коллеге на помощь либо обратиться за ней. Необходимо осознавать роль дискуссии в деятельности команды, продумывать наиболее эффективные в данных обстоятельствах коммуникативные тактики и стратегии. Также необходимо знать психологические, социальные, культурные особенности членов команды и собеседников для предотвращения возможных конфликтных ситуаций, а также располагать к коммуникативной деятельности, разрушая коммуникативные стереотипы и барьеры.

Формирование у студентов компонентов КК, необходимых для качественной командной коммуникативной деятельности, проходило в ходе реализации факультативной дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования». Для проведения дисциплины был разработан учебно-методический комплекс (УМК). Он предназначен для обучения организации и осуществлению коммуникативной деятельности педагога с разными собеседниками (обучающимися с ОИОП, их законными представителями, коллегами, другими участниками образовательного процесса) в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Так, УМК включает ряд презентаций и теоретический информационный блок, способствующий глубокому изучению проблемы коммуникативной деятельности педагога в условиях реализации принципа инклюзии. В рабочей тетради комплекса собран материал для закрепления теоретических знаний по изучаемым темам. Данный материал облегчает знакомство с вариантами коммуникативных тактик и стратегий, используемых в коммуникативной деятельности педагога.

В процессе формирования КК будущих педагогов преподавание должно осуществляться с использованием современных методов, приемов, технических и других учебных средств, форм обучения, направленных на оптимизацию и интенсификацию обучения. Именно поэтому практическая деятельность строилась с опорой на технологии проблемного обучения, тренинговые, игровые и коммуникативные технологии. При этом в приоритете были командные формы работы. В зависимости от

изучаемой темы состав команды меняется. Если на первых занятиях деление на команды происходит по желанию студентов, а педагог наблюдает за распределением и выполнением ролей, то впоследствии распределение ролей происходит по требованию педагога либо спонтанно при помощи игр:

– «Собери картинку». Заготавливается столько картинок, сколько команд. Каждая картинка разрезается на столько частей, сколько необходимо участников в команде. Каждый участник вытягивает фрагмент картинки из непрозрачного мешочка и ищет недостающие фрагменты у других участников. Одна правильно сложенная картинка — одна команда;

– «Один, два, три...». Перед проведением занятия (или задания) участники становятся в ряд и должны рассчитаться. В зависимости от количества команд это может быть, например, расчёт на первый-второй, и получится две команды;

– «Сделай выбор». В непрозрачный мешок складываются однородные группы предметов (групп столько, сколько необходимо команд) по количеству участников. Например, в мешок кладут по четыре круга, квадрата, овала, треугольника и ромба. Каждый участник вытягивает фигуру и отправляется за стол, предназначенный для соответствующей команды. Мы использовали карточки разного цвета, геометрические фигуры, буквы, картинки с однородными изображениями, конфеты.

В зависимости от задач меняется не только состав команды, но и роли, выполняемые студентами. При этом ключевые роли отдаются студентам, которые стараются выбирать пассивные позиции. Именно им предстояло озвучить командное решение либо представить и защитить командный проект. Смена командных ролей способствует формированию у будущих педагогов лидерских качеств и мотивирует их отстаивать точку зрения, преодолевая коммуникативные барьеры, накопленный негативный коммуникативный опыт.

Формирование навыков командного взаимодействия проходило в процессе командного решения педагогических кейсов, работы со спектаклями форум-театра, анализа фрагментов художественных фильмов, в процессе коммуникативных игр по формированию навыков школьной медиации. Так, в процессе работы с педагогическими кейсами коммуникативная ситуация рассматривалась вначале каждой командой с разных позиций её участников, позже выбранные командные варианты обсуждались всей группой участников, предлагались варианты позитивного решения кейса, анализировались последствия негативных решений.

Взглянуть студентам на педагогические ситуации с разных точек зрения помогали спектакли форум-театра, когда конфликтная ситуация не только проговаривалась, но и обыгрывалась, а каждый студент мог остановить спектакль, изменить его ход, почувствовать себя в определённой роли, понять действующее лицо в спектакле. Важным моментом спектаклей являлось то, что каждый участник (будь то актёр либо зритель) — это одна команда, а финал спектакля — это совместное решение, что обязательно обсуждалось на рефлексивном этапе каждого занятия.

Формирование умений и навыков ведения переговоров между конфликтующими сторонами с участием посредника (медиатора) происходило в процессе коммуникативных игр. В результате таких игр студенты в роли медиатора не только осваивали навыки деловой коммуникации, но и с нового ракурса начинали рассматривать педагогический конфликт в целом. Роль медиатора способствовала не только развитию КК, но и успешному преодолению личных коммуникативных барьеров, что способствовало более лёгкому командному взаимодействию при решении педагогических задач.

Обучению выбору наиболее продуктивной коммуникативной тактики и стратегии способствовал анализ студентами фрагментов художественных фильмов педагогической тематики, когда каждый участник высказывал своё мнение, видел сторонников и оппонентов, но при этом осознавал значимость консенсуса в командной работе.

Сложными для студентов оказались задания, наиболее успешно формирующие командную компетентность: умение работать в команде, соблюдая баланс общих и личных интересов. Так, в коммуникативной игре «Образовательный маршрут» группа студентов делилась на четыре-пять команд, в каждой из которых распределялись роли педагога-психолога, классного руководителя, педагога социального, родителя. Каждый член команды имел небольшую информацию об обучающемся (каждый специалист свою). Вместе студенты должны были продумать и составить для ребёнка индивидуальный график работы, включающий школьную деятельность и занятость второй половины дня. При этом обучающиеся — это дети с ОИОП: ребёнок с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, ребёнок с трудностями в обучении, одарённый ребёнок, ребёнок с расстройствами аутистического спектра, ребёнок из семьи мигрантов и пр.

В командной работе умение слушать и слышать собеседника особенно ценно. Для их формирования использовался адаптированный вариант игры «Глухой телефон». Участники игры шёпотом на ухо друг другу по цепочке передавали пословицу о педагогической деятельности. Первый участник игры «про себя» читал текст (5—7 слов), а к последнему игроку, как правило, текст приходил искажённым и неполным. Последний игрок озвучивал дошедшую до него информацию. При этом в процессе игры создавались специальные шумы, осложняющие процесс передачи текста. В результате игры обязательно обсуждались содержание дошедшего текста, шумы и другие препятствия, мешающие лёгкой и точной передаче информации. Обсуждение позволяло студентам осознать, почему собеседник может понять неточно, а порой и совсем потерять смысл в сообщении.

Коммуникативная деятельность педагога в условиях реализации принципа инклюзии отличается чёткостью, краткостью и доступностью. Для формирования данных умений продуктивно использовалось упражнение «Телеграф». При выполнении упражнения участники покидали аудиторию, в которой оставался только один студент. У него был текст, который необходимо максимально чётко запомнить и передать следующему, зашедшему в аудиторию участнику. После передачи информации участник садился на своё место и до конца упражнения не разговаривал. По цепочке все участники возвращались в аудиторию, получая переданную информацию. После передачи информации последнему студенту и озвучивания им информации первый участник рассказывал свою версию текста. Далее зачитывался оригинал текстовой информации. Происходило сравнение объема и качества содержания текста, анализ возможных вариантов более простого варианта информации, которую необходимо было передать. Формирование умения излагать мысли чётко, ясно и доступно происходило и в процессе командной адаптации и составления текстов, инструкций, информационных таблиц по методике «Ясный язык».

Способствовало формированию КК командное составление сказок. В результате прослушивания нескольких версий сказки (у каждой команды свой герой-рассказчик и оригинальная версия событий) хорошо видно, как студенты проявляют литературные и ораторские способности, умение поддерживать чтеца, дополнять и пояснять его высказывания.

Заключение. Новые образовательные условия, построенные на основе принципа инклюзии в образовании, требуют высокого уровня сформированности всех компетентностей, входящих в состав профессиональной компетентности. При этом особое значение приобретает КК. Инклюзивное образовательное пространство требует от современного педагога реализации профессиональных функций как индивидуально, так и в условиях командного взаимодействия. Следовательно, будущим педагогам необходим практический опыт командной работы в разных образовательных условиях, при выполнении разнообразных профессиональных функций, чему способствует изучение дисциплины «Коммуникативная деятельность педагога инклюзивного образования». Доказали свою эффективность в формировании КК будущих педагогов инклюзивного образования такие формы работы, как командное решение педагогических кейсов, работа со спектаклями форум-театра, анализ фрагментов художественных фильмов, коммуникативные игры по формированию навыков школьной медиации. Работая над формированием КК в процессе изучения факультативной дисциплины, было отмечено, что предложенные формы работы научили будущих педагогов не только работать совместно, но и быстро и гибко становиться членами других групп и команд. Всё это способствовало быстрому включению студентов в самостоятельные образовательные проекты с обучающимися с ОИОП и в волонтерскую деятельность.

Список цитированных источников

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1>. — Дата доступа: 13.03.2023.
2. Колбасова, Л. О. Профессиональная компетентность в современном социальном пространстве / Л. О. Колбасова // Вестн. ОГУ. — 2009. — № 7 (101). — С. 26—31.
3. Шелтен, А. Введение в профессиональную педагогику / А. Шелтен ; пер. с нем. Л. И. Корнеева. — Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1996. — 287 с.
4. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т. — Воронеж : МОДЭК, 2004. — 752 с.
5. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. — Л. : ЛГУ, 1988. — 166 с.

6. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
7. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя как условие обеспечения качества подготовки специалистов / Ф. В. Шарипов // Сред. проф. образование. — 2009. — № 11. — С. 27—31.
8. Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : монография / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. — Красноярск : ККИПКиППРО, 2007. — 204 с.
9. Дружиллов, С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружиллов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности. — Новокузнецк : ИПК, 2001. — С. 32—33.
10. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
11. Рогов, Е. И. Выбор профессии: становление профессионала / Е. И. Рогов. — М. : Владос, 2003. — 336 с.
12. Кривуть, М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития / М. Л. Кривуть // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2019. — Вып. 7. — С. 45—53.
13. Кулешова, Э. В. Эффективное взаимодействие специалистов в современном пространстве инклюзивного образования / Э. В. Кулешова // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие : сб. материалов I Междунар. междисциплинар. науч. конф., 17—18 апр. 2019 г. — М. : Когито-Центр, 2019. — С. 20—24.
14. Кудаков, О. Р. Структура командной компетенции [Электронный ресурс] / О. Р. Кудаков, В. А. Данилов, Г. У. Матушанский // КПЖ. — 2021. — № 2 (145). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-komandnoy-kompetentsii>. — Дата доступа: 09.03.2023.
15. Жураковский, В. «Работа в команде» как педагогический принцип [Электронный ресурс] / В. Жураковский, З. Сазонова // Высш. образование в России. — 2005. — № 8. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-v-komande-kak-pedagogicheskiy-printsip>. — Дата доступа: 15.01.2023.

Поступила в редакцию 24.03.2023.

УДК 37.035.6

З. В. Лукашеня¹, кандидат педагогических наук, доцент, **А. Э. Руднева²**
Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 665 94 50, zvluk@mail.ru, ²+375 (29) 729 31 86, anna--rud@mail.ru

ПАТРИОТИЗМ КАК ЭЛЕМЕНТ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ОБСЛУЖИВАЮЩЕГО ТРУДА

В статье представлены результаты исследования по актуализации патриотического элемента в процессуально-содержательном компоненте процесса профессиональной подготовки будущих учителей обслуживающего труда. Раскрыты философский, социально-педагогический и психолого-педагогический аспекты рассмотрения дефиниции феномена «патриотизм». Особенности структуры и содержания технологической культуры специалистов данного профиля способствуют включению патриотизма как её элемента. Отражена динамика понимания студентами существенных характеристик феномена «патриотизм» в процессе планомерного формирования базовых патриотических ценностей и ценностных ориентаций средствами специально организованных мероприятий и профильных учебных дисциплин. Для формирования этого элемента на основе конвергентного подхода осуществлено включение в содержание специальных дисциплин патриотической составляющей: элементов национальной культуры и традиций, белорусских народных промыслов и ремесел, национальной символики, сырья и оборудования белорусских производителей. По мнению авторов, конвергенция педагогических и производственно-ремесленных технологий приведёт к эффекту синергии в процессе формирования патриотизма обучающихся.

Ключевые слова: патриотизм; технологическая культура учителя обслуживающего труда; конвергентный подход; профессиональная подготовка педагога.

Библиогр.: 16 назв.

Z. V. Lukashenia¹, Ph. D. in Education, Associate Professor, **H. E. Rudneva²**
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, ¹+375 (29) 665 94 50, zvluk@mail.ru, ²+375 (29) 729 31 86, anna--rud@mail.ru

PATRIOTISM AS AN ELEMENT OF THE TECHNOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE HOUSEHOLD MANAGEMENT TEACHER

The article presents the study results on the actualization of the patriotic element in the procedural-content component of the process of professional training of future service work teachers. The philosophical, socio-pedagogical and psychological-pedagogical aspects of considering the definition of the “patriotism” phenomenon are disclosed. Features of the structure and content of the technological culture of specialists in this field contribute to the inclusion of patriotism as its element. The dynamics of students’ understanding of the essential characteristics of the phenomenon of “patriotism” in the process of systematic formation of basic patriotic values and value orientations by means of specially organized events and specialized academic disciplines is reflected. To form this element on the basis of a convergent approach, a patriotic component was included in the content of special disciplines: elements of national culture and traditions, Belarusian folk crafts and crafts, national symbols, raw materials and equipment of Belarusian manufacturers. According to the authors, the convergence of pedagogical and production and craft technologies will lead to a synergy effect in the process of forming students’ patriotism.

Key words: patriotism; technological culture of a household management teacher; convergent approach; professional training of a teacher.

Ref.: 16 titles.

Введение. Для современного социума характерна быстрая смена технологических укладов вследствие интенсивности развития информационных технологий и цифровой трансформации экономики. Эпоха неопределенной нестабильности сменяется нелинейным миром событий системного эффекта, что усложняет выявление связей между действиями и результатом. В этой связи актуальность владения каждым субъектом технологической культурой является неоспоримой. Это предполагает необходимость включения процесса её формирования в задачи современного образования, чтобы преодолеть разрыв в способности человека понять происходящее и предвидеть изменения, которые потребуют адаптации.

Для будущего учителя обслуживающего труда (далее — ОТ) технологическая культура (далее — ТК) — обязательная составляющая профессиональной подготовки, имеющая сложную интегрирован-

ную структуру. Это обусловлено в первую очередь предметной сферой будущей профессиональной деятельности специалистов данного профиля: совокупность производственных и ремесленно-бытовых технологий, освоение которых учащимися необходимо организовать и реализовать педагогу.

Учебная дисциплина «Трудовое обучение. Обслуживающий труд» является практико-ориентированной интегративной образовательной областью, в которой синтезируются знания естественнонаучных, точных и эстетического цикла учебных предметов. Реализуя преобразовательную функцию, трудовое обучение демонстрирует востребованность осваиваемого содержания в окружающей технологической действительности. Сущность решаемых в данном процессе учителем ОТ приоритетных задач выявлена В. П. Овечкиным: формирование у обучаемых активной социальной позиции к окружающей действительности, адаптации к требованиям рыночной экономики; создание новой социально-экономической среды государства [1, с. 22].

Современная окружающая действительность актуализирует необходимость задействования всех сфер деятельности человека в процессе воспитания у молодежи патриотизма. В соответствии с нормативно-правовыми государственными документами Республики Беларусь, это является одним из условий подготовки людей, способных возродить дух нации и развить идею государственности, обращенную к человеку. В них подчеркнута целенаправленность данного процесса и отражение в нем совокупности интересов личности, общества и государства. Патриотическое воспитание в учреждениях образования ориентировано на обеспечение успешной осознанной социализации личности в современном обществе на основе интеграции национальных и межнациональных интересов [2]. Цели патриотического воспитания: формирование у граждан патриотизма, развитие у них высокой социальной активности, гражданской ответственности и дисциплинированности, способности проявить себя в укреплении и защите государства, обеспечении его жизненно важных интересов и устойчивого развития [3].

Актуальность проблемы формирования патриотизма как элемента ТК будущих учителей ОТ обусловлена потребностью общества в патриотическом воспитании молодежи, приобретающем особое значение по следующим причинам:

- необходимость обеспечения научности, системности и результативности патриотического воспитания молодежи во всех сферах человеческой деятельности в условиях небывалого развития науки и техники, коммуникативных, информационных, цифровых и производственных технологий;
- наличие трудностей в понимании молодым поколением сущности патриотизма из-за постоянно возрастающего объема информации, что приводит к невозможности трактовки этих понятий с прежних позиций;
- наличие многочисленных внешних и внутренних угроз национальной безопасности, в первую очередь связанных с резко активизировавшейся деятельностью террористических и экстремистских организаций.

Целью данного исследования является обоснование результативности включения в процесс формирования ТК будущего учителя ОТ патриотизма как её элемента, в том числе через выявление организационно-педагогических условий этого процесса.

Методология и методы исследования. При проведении исследования мы руководствовались основополагающими идеями понимания дефиниции «технологическая культура» Н. Ю. Борисовой, Е. А. Дубицкой, Л. И. Духовой, И. А. Колесниковой, Л. С. Подымовой и др. (с позиций педагогики), П. Р. Атутовым, О. А. Кожинной, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцевым и др. (с позиций представителей системы трудовой и технологической подготовки школьников). Аналитически интегрируя их идеи, мы трактуем технологическую культуру педагога как синергизированное личностное образование, базирующееся на гуманистически и экологически направленной совокупности целей, норм и правил, которые определяют меру и способ творческой самореализации педагога в практике технологизации осуществляемых им процессов [4].

Современная система профессиональной подготовки учителя ОТ вынуждена соотносить темпы и направление своего развития с вектором изменений производственной сферы современного общества. Ведущим направлением в развитии современного научного знания признана междисциплинарность, являющаяся новой формой фундаментальности науки и образования и достигаемая посредством конвергенции. В этой связи для нашего исследования актуальны работы ученых по использованию в образовании конвергентного подхода (О. Е. Баксанский, Т. Н. Воронцова, О. В. Жиронкина, М. Капель, М. В. Ковальчук, О. С. Нарайкин, И. В. Роберт, Е. В. Штагер, Е. Б. Яцишина, М. Андерсон,

С. Бутелье, К. Селуч, Дж. Иган, С. Милевич, С. Саксби и др.), на основе анализа которых под конвергенцией мы понимаем взаимопроникновение и взаимовлияние различных предметных областей [5].

В процессе профессиональной подготовки учителя ОТ происходит конвергенция используемых педагогических технологий воспитания и учения со следующими производственными технологиями: конструирование и моделирование швейных изделий, технология швейного производства, оборудование швейного производства, материаловедение швейных изделий, технология приготовления пищи. Кроме того, предполагается их конвергенция с производственно-ремесленными технологиями вышивки, вязания и других видов декоративно-прикладного искусства. Мы предполагаем, что взаимовлияние и взаимопроникновение педагогических и производственно-ремесленных технологий приведёт к эффекту синергии. Синергетическое качество интеграции способствует формированию их единства [6]. В рамках данного исследования под конвергентным подходом мы будем понимать совокупность принципов, обеспечивающих стимулирование процесса формирования патриотизма у будущих учителей ОТ в процессе их профессиональной подготовки за счет эффекта синергии, возникающего в результате совпадения задач педагогического и производственно-ремесленного процессов.

Данное исследование базируется на теоретических идеях основоположников патриотического воспитания: В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцель, М. П. Драгоманова, Е. С. Левицкой и др. Нами учтены концептуальные основания патриотического воспитания молодежи Беларуси: базовые патриотические ценности, ценностные ориентации и принципы патриотического воспитания, трактовка его сущности и структуры [7]. Изучен, проанализирован и учтен имеющийся опыт организации и осуществления патриотического воспитания в Беларуси [7—9], странах СНГ [1; 10—13] и за рубежом [14—16].

При проведении данного исследования мы использовали метод анализа научной литературы, терминологический анализ, опрос на платформе Google.

Результаты исследования и их обсуждение. На основе анализа трактовки понятия «патриотизм» в философской литературе мы рассматриваем его как общественно-историческое явление, характеристики которого обусловлены конкретным общественным строем и отражают естественную привязанность человека к месту, где он родился и вырос [11].

Социально-педагогический аспект рассмотрения данного понятия предполагает его понимание как социально-нравственной ценности, выражающей отношение к Родине и Отечеству. Реализуются значимые для социума функции, гарантирующие сохранение и практическое воплощение национальных интересов [12]. Отнесение нами патриотизма к разряду социальных ценностей обусловлено тем, что он, представляя явление общественного сознания и выражая общественные интересы в идеальной форме, не просто описывает действительное явление реальности, но и выносит оценку, одобряет его, требует его осуществления.

Психолого-педагогический аспект рассмотрения дефиниции «патриотизм» приводит нас к пониманию его как сложного нравственного качества, которое предполагает интегративность свойств личности, имеющей развитый интеллект и нравственность, с развитой жизненной позицией и мировоззрением, воплощающей все эти принципы на практике в своей деятельности [13].

На основе терминологического анализа понятия «патриотизм» нами были выделены его основные характеристики. В их состав мы включили также социальные критерии, которые разработали с опорой на научно-методические рекомендации Республиканского института высшей школы [7, с. 51—52]:

- положительное восприятие имиджа белорусского народа (с учётом присущих ему патриотических качеств и ценностей);
- приобщение к национальным традициям и культуре;
- гордость за достижения представителей белорусского народа в области духовной, интеллектуальной и материальной культуры;
- собственный мировоззренческий выбор на основе общепринятой в белорусском обществе системы ценностей с учетом перспектив личной жизнедеятельности.

В результате были отобраны следующие критерии-характеристики понятия «патриотизм» (21 единица): любовь к Родине, любовь к Отечеству, любовь к своему народу, любовь к своей земле, любовь к своей культурной среде, преданность своему Отечеству, преданность своему народу, стремление служить интересам Родины, стремление защищать Родину от врагов, готовность к жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины, привязанность к месту своего рождения, привязанность к месту жительства, привязанность к родной земле, привязанность к родному языку,

привязанность к родной культуре и традициям, уважение к родной стране, ее народу, уважение к истории родной страны, её языку, уважение к культурным традициям и обычаям родной страны, уважение к Родине, уважение к своему Отечеству, гордость за достижения своей страны, гордость за достижения своих соотечественников.

Данные характеристики были предложены студентам в процессе проведения Google-опроса для выбора десяти из них, которые по их субъективному мнению наиболее полно характеризуют понятие «патриотизм». Также в опросе имело место предложение по формулированию своей (содержательно представленной) характеристики данного понятия. В опросе приняли участие студенты I—IV курсов специальности 1-02 06 04 «Обслуживающий труд и изобразительное искусство» в количестве 55 человек.

Результаты выбора респондентами характеристик понятия «патриотизм» с использованием приёма ранжирования: любовь к Родине (54,5 %); уважение к истории родной страны, её языку (41,8 %); уважение к родной стране, ее народу (40,0 %); уважение к культурным традициям и обычаям родной страны (40,0 %); любовь к Отечеству (36,4 %); любовь к своему народу (36,4 %); любовь к своей земле (34,5 %); уважение к Родине (32,7 %); гордость за достижения своей страны (32,7 %); уважение к своему Отечеству (29,1 %); привязанность к родной земле (29,1 %); привязанность к родной культуре и традициям (29,1 %). Имеет место разбросанность мнений респондентов: характеристике первого ранга отдали предпочтение чуть более половины опрошиваемых, а последний, представленный тремя характеристиками десятый ранг выражает мнение менее трети респондентов. Данная ситуация свидетельствует о несформированности у большинства будущих педагогов конкретного представления о понятии «патриотизм» и, соответственно, о том, как его формировать у школьников в процессе их обучения ОТ.

Как известно, превращение социальных ценностей в личностные осуществляется на основе активной деятельности самой личности. В рамках данного исследования особое значение имеет реализуемая будущими педагогами трудовая деятельность технологической направленности, которая носит преобразовательный характер. В процессе её осуществления происходит интенсивный обмен социальным опытом. Для усиления её патриотической составляющей программное содержание учебных дисциплин специального цикла переработано с акцентом включения в них элементов национальной культуры, белорусских народных промыслов и ремесел, элементов национальной символики, продукции отечественных производителей. Этому процессу было посвящено отдельное консалтинговое мероприятие для преподавателей секции технологии и изобразительного искусства кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Барановичский государственный университет», по окончании которого учебные программы дополнили патриотическим компонентом.

В частности, в процессе профессиональной подготовки будущих учителей ОТ предполагается использовать продукцию таких крупных предприятий текстильной промышленности Беларуси, как ОАО «Моготекс», ОАО «Барановичское производственное хлопчатобумажное объединение» (Блакіт), ОАО «Оршанский льнокомбинат», ОАО «Камволь» (Минск), ООО «Омега Текс» (Кобрин), ОАО «СветлогорскХимволокно», СП ООО «Аллегри Бела» (Брест), ОАО «БЕЛФА» (Жлобин), ОАО «Гронитекс» (Гродно), ОАО «Лента» (Могилев), ОАО «Минский экспериментально-фурнитурный завод» и др.

Планируется задействовать разработки (программы) существующего в Республике Беларусь с 1992 года научно-производственного предприятия «Лаборатория автоматизированного проектирования швейных модных изделий». Оно создано на базе отдела САПР института «Белбыттехпроект», с 2006 года — резидент Парка высоких технологий. Данная программа разработана белорусскими производителями и по своим функциональным и интеллектуальным возможностям, уровню автоматизации превосходит известные аналоги, включая поставляемые в СНГ из-за рубежа.

Согласно результатам опроса, базой формирования патриотизма являются глубинные чувства любви и привязанности к своей культуре, своему народу, своей земле, воспринимаемые в качестве родной естественной и привычной среды обитания человека. Исходя из этого, в содержательно-процессуальный компонент дисциплин специального цикла включена исследовательская деятельность студентов по изучению истории и традиций народных промыслов и ремесел Беларуси, её национальной кухни (в том числе на региональных уровнях).

В рамках изучения методики преподавания ОТ также акцентировано внимание на патриотической составляющей. Был проведен семинар по консалтинговому сопровождению процесса терминологического анализа на примере понятия «патриотизм», лекция «Патриотическое воспитание школьников в процессе их трудовой и технологической подготовки» для студентов IV курса специальности

1-02 06 04 «Обслуживающий труд и изобразительное искусство» с участием студентов младших курсов. Контекстное содержание данных мероприятий, по мнению участвующих студентов и преподавателей, расширило и конкретизировало их представление о патриотизме и возможностях его формирования средствами преподаваемых учебных дисциплин.

Нами был проведен повторный опрос этого же контингента респондентов. Получены следующие результаты: любовь к Родине (54,5 %); уважение к истории родной страны, её языку (78,2 %); уважение к родной стране, её народу (76,4 %); уважение к культурным традициям и обычаям родной страны (100,0 %); любовь к Отечеству (36,4 %); любовь к своему народу (76,4 %); любовь к своей земле (34,0 %); уважение к Родине (32,7 %); гордость за достижения своей страны (87,3 %); уважение к своему Отечеству (83,6 %); привязанность к родной земле (29,1 %); привязанность к родной культуре и традициям (92,7 %).

Полученные результаты констатируют существенный рост любви, уважения и привязанности будущих учителей ОТ к родной стране и народу, её языку, культурным традициям и обычаям. Этот факт свидетельствует о необходимости включения патриотизма как элемента ТК в содержательно-процессуальный компонент профессиональной подготовки будущих педагогов.

Заключение. Мы согласны с выводами исследователей в том, что патриотизм, отражая совокупность социальных и нравственных норм конкретного общества, составляет необходимое условие дальнейшего прогрессивного развития страны, государства. В образовательной сфере процесс его формирования должен носить непрерывный и повсеместный характер в режиме естественной потребности обучающихся.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей ОТ целесообразно организовать его формирование как элемента ТК средствами содержательно-процессуального компонента специальных дисциплин. Продуктивность данного процесса предполагает использование в учебном процессе оборудования, его программного обеспечения и продукции отечественных производителей, элементов государственной символики, технологий национальных промыслов и ремесел, результатов региональных исследований истории белорусского народа и национальных традиций.

Список цитированных источников

1. Овечкин, В. П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования / В. П. Овечкин. — М. ; Ижевск : Регуляр. и хаотич. динамика, 2005. — 220 с.
2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021—2025 гг. [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 31 дек. 2020 г. № 312. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/programma-vospitaniya-2021—2025.pdf>. — Дата доступа: 14.03.2023.
3. Программа патриотического воспитания населения на 2022—2025 гг. [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров образования Респ. Беларусь от 29 дек. 2021 г. № 773. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/programma-patrioticheskogo-vospitaniya.pdf>. — Дата доступа: 14.03.2023.
4. Лукашя, З. В. Возможности консалтинга в формировании технологической культуры педагога в режиме непрерывности / З. В. Лукашя, А. Э. Руднева // Наука — образование — профессия: системный личностно-развивающий подход / под общ. ред. Л. М. Митиной. — М. : Перо, 2019. — С. 76—80.
5. Лукашя, З. В. Конвергенция непрерывного образования педагога средствами консалтингового сопровождения / З. В. Лукашя // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : материалы коллектив. моногр. ; под науч. ред. Л. М. Митиной. — М. : Бахрах, 2022. — С. 33—48.
6. Семенов, И. Н. Философско-психологические аспекты рефлексивно-педагогического развития человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования / И. Н. Семенов, И. С. Гришин // Мир психологии. — 2021. — № 1—2 (105). — С. 20—33.
7. Патриотическое воспитание молодежи Республики Беларусь: современное состояние и перспективы развития : науч.-метод. пособие / Л. С. Кожуховская [и др.]. — Минск : РИВШ, 2021. — 160 с.
8. Патриотизм и проблемы патриотического воспитания в контексте вызовов современности / В. А. Ксенофонтов [и др.] ; под общ. ред. В. А. Ксенофонтова, В. Н. Сивицкого. — Минск, 2015. — 253 с.
9. Прохоренко, О. Г. Патриотическое воспитание будущих учителей в процессе учебно-исследовательской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Г. Прохоренко ; БГПУ им. М. Танка. — Минск, 2009. — 253 л.
10. Болджурова, И. С. Проблемы патриотического и гражданского воспитания молодежи Кыргызской Республики и ответственность педагога / И. С. Болджурова, Д. С. Мусина. — Бишкек, 2016. — 253 с.
11. Лябыгина, А. В. Концепт «гражданско-патриотическое воспитание» в отечественной педагогической и философской мысли начала XX века / А. В. Лябыгина // Проф. образование и о-во. — 2020. — № 1 (33). — С. 206—212.

12. Чивильдеев, А. П. Сущностно-содержательная характеристика понятия «патриотическое воспитание» / А. П. Чивильдеев // Colloquium-J. — 2019. — № 18-4 (42). — С. 26—28.
13. Прокурова, Н. С. Роль патриотического воспитания в формировании личности / Н. С. Прокурова, В. И. Прокурова // Тенденции развития науки и образования. — 2022. — № 92-3. — С. 43—46.
14. Компетенции для демократической культуры. Жить вместе на равных в демократических обществах и условиях культурного многообразия / М. Баррет [и др.]. — Страсбург, 2017. — 73 с.
15. Anderson, M. Converging Andragogy with Working Adult Professionalism in Initial Teacher Preparation / M. Anderson, S. Boutelier // J. of Educational Research & Practice. — 2021. — Vol. 11, № 1. — P. 202—216.
16. Bessarabova, I. S. Development of the Idea of Patriotic Education of Students Through School Songs in China. Research Result / I. S. Bessarabova, L. Tse // Pedagogy and Psychology of Education. — 2022. — Vol. 8, № 3. — P. 28—37.

Поступила в редакцию 02.05.2023.

Репозиторий БарГУ

УДК 373.2

Г. А. Никашина, кандидат педагогических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет, ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 68 02 12, lina.nika8@gmail.com

ВОСПРИЯТИЕ КРАСОТЫ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрыта сущность понятия «красота» в контексте влияния процесса её восприятия и чувственного познания на развитие интеллектуально-творческих возможностей детей дошкольного возраста. Рассмотрены нейропсихологические основы восприятия человеком красоты. В развитии интеллектуально-творческих возможностей ребёнка дошкольного возраста в процессе восприятия красоты определены активаторы, выражающиеся в формировании новых связей с окружающим миром, интенсивном становлении познавательной потребности в ярких впечатлениях, возникновении импрессионга, обеспечивающего эмоциональную активацию детей и событийность их переживаний. Обосновано влияние процесса восприятия красоты окружающего мира и искусства на развитие интеллектуально-творческих возможностей ребёнка в дошкольном детстве, описаны его последствия в дальнейшей жизнедеятельности ребёнка, обусловленные деятельностью механизма подражания, эстетических эмоций, переживаний и чувств.

Ключевые слова: красота; восприятие; развитие; интеллектуально-творческие возможности; психические новообразования; дошкольное детство; ребёнок; импрессионг; подражание, событийность переживаний; новые связи с окружающим миром и искусством.

Библиогр.: 13 назв.

G. A. Nikashina, Ph. D. in Education, Associate Professor
Institution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, +375 (163) 68 02 12, lina.nika8@gmail.com

BEAUTY PERCEPTION AS A SOURCE OF INTELLECTUAL AND CREATIVE POSSIBILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN DEVELOPMENT

The article reveals the essence of the concept of “beauty” in the context of the influence of the process of its perception and sensory cognition on the development of the preschool children intellectual and creative abilities. The neuropsychological foundations of human perception of beauty are considered. In the development of the intellectual and creative abilities of a preschool child in the process of perceiving beauty, activators have been identified that are expressed in the formation of new connections with the outside world, the intensive formation of a cognitive need for vivid impressions, the emergence of an impression that provides emotional activation of children and the eventfulness of their experiences. The influence of the process of beauty perception of the surrounding world and art on the development of the intellectual and creative abilities of the child in preschool childhood is substantiated and its aftereffects in the further life of the child are described, due to the activity of the mechanism of imitation, aesthetic emotions, experiences and feelings.

Key words: beauty; perception; development; intellectual and creative possibilities; mental neoplasms; preschool childhood; child; impressing; imitation; eventfulness of experiences; new connections with the outside world and art.

Ref.: 13 titles.

Введение. В настоящее время проблема полноценного развития интеллектуально-творческих возможностей детей дошкольного возраста по-прежнему остаётся актуальной. Немаловажное значение для его развития в дошкольном детстве имеет процесс восприятия красоты окружающего мира и искусства. Это обусловлено тем, что красота представляет собой неиссякаемый источник возникновения положительных эмоций, ярких впечатлений и эстетических переживаний, активизации познавательных и творческих возможностей дошкольников.

Погружение в мир красоты обладает широким спектром влияния на ребёнка и содействует формированию у него системы новых связей с окружающим миром. Являясь активатором поиска гармонии и необычности, этот процесс ориентирован на развитие у детей способности откликаться на многообразную красоту Вселенной, переживать и осознать её уникальность и целостность. В даль-

нейшем это приводит к развитию у дошкольников первоначальных основ эстетического мироотношения, проявляющегося в потребности приобщения к эталонам красоты, переживания степени совершенства форм, цветовых и звуковых сочетаний явлений действительности и осмысления будущих изменений самих себя и окружающего мира по законам красоты. В этой связи особую значимость в дошкольном детстве приобретает актуализация восприятия и чувственного познания красоты как ценности бытия человека. Немаловажную роль этот процесс играет в активизации интеллектуально-творческих возможностей детей от 3 до 6 лет, необходимых для проявления новых психических новообразований как качественных элементов детской психики.

Методология и методы исследования. В дошкольный период жизнедеятельности ребёнок открыт к активному освоению разнообразных представлений об окружающем мире с позиции красоты, овладению способами её постижения. Способность к восприятию красоты и умение видеть её в окружающем получают своё становление на основе развития природных задатков и обусловлены включением чувственного познания в детскую деятельность, которая оказывает влияние на формирование личности ребёнка. В частности, В. Ф. Мартынов утверждает: «Красота — путеводная звезда любого общества, его главный жизненный ориентир, основное средство развития душевных сил, ментальных способностей. Красота спасёт мир, если человечество не разорвет тонкие нити духовности, соединяющие его с гармоническим строем Вселенной, беспредельностью культурного космоса. От глубокого понимания этой истины зависит общечеловеческая судьба» [1, с. 306].

Следует отметить, что анализ результатов научных исследований свидетельствует о том, что активатором развития интеллектуально-творческих потенциалов ребёнка в дошкольном детстве является интенсивное становление познавательной потребности во впечатлениях (В. С. Мухина, Н. Н. Поддьяков, Д. Б. Эльконин). Процесс восприятия красоты окружающего мира и искусства тесно связан с потребностями детей от 3 до 6 лет и содействует как получению ими ярких впечатлений, так и активизации подвижных, незавершённых, находящихся на этапе становления развивающихся компонентов детской психики. Его актуализация в деятельности ребёнка направлена на чувственное познание окружающего мира и искусства, способствующее формированию новых представлений о них и самом себе, образование новых отношений и связей с окружающим миром и произведениями искусства, возникновение внутреннего взаимодействия психических новообразований с другими компонентами детской психики.

При этом красота окружающего мира и искусства является для дошкольника эмоционально значимым явлением, так как заряжает его положительными эмоциями и яркими впечатлениями. «Становление механизмов сознания в дошкольном детстве поддерживается в первую очередь развитием структур мозга, основанных на восприятии ситуаций, которые обладают необыденной новизной и значимостью для ребёнка, мотивируют на интересную для него деятельность» [2, с. 90].

Исходя из этого, процесс погружения детей в красоту окружающего мира и искусства предоставляет неограниченные возможности перестройки интеллектуально-творческого потенциала ребёнка с позиции возникновения и расширения его новых возможностей, так как характеризуется развивающей направленностью своего действия и способствует возникновению у дошкольников импрессионизма, обеспечивающего яркие впечатления и событийность переживаний.

Событийность переживания новых ярких впечатлений в процессе восприятия красоты обусловлена, прежде всего, поиском и открытием ребёнком для себя в окружающем мире и искусстве чего-либо неизвестного, интересного и необыденного. На наш взгляд, «поиск неизвестного — это постоянное включение объекта во все новые системы связей, через которые человек раскрывает новые свойства. ... В этом смысле процесс обнаружения нового, неизвестного совпадает с процессом микро-развития психики и мышления человека и в простейших формах он проявляется в закономерностях образования сигнального значения раздражителей, а в более сложных — совпадает с формированием смысловых структур мышления человека» [3, с. 81].

Результаты исследования и их обсуждение. Для более глубокого проникновения в исследуемую проблему рассмотрим сущность понятия «красота» в контексте влияния процесса её восприятия и чувственного познания на развитие интеллектуально-творческих возможностей детей дошкольного возраста.

Анализ исследований показал, что определение сущности понятия «красота» неоднозначно. В древности философы интерпретировали красоту как меру гармоничности мира. В частности, Платон

под красотой понимал свойство особого рода, результат одухотворённого отношения к миру. Он представлял красоту как результат восприятия чувствами, вызывающего удовольствие, особое наслаждение и любовь. Её подлинное постижение, по его мнению, возможно благодаря разуму, интеллектуальному созерцанию, некому сверхчувственному переживанию [4]. Аристотель, в отличие от Платона, отмечал объективные основы сущности красоты в действительности, указывая на такие её характеристики, как соразмерность, определённость, порядок в пространстве, единство в многообразии и т. д. При этом подчёркивал единство прекрасного и доброго, эстетического и этического [5]. Л. Н. Столович также утверждает, что красота представляет собой эстетическую ценность и тесным образом связана с добром и истиной, между которыми связи многообразны и имеют нравственную и познавательную сущность [6, с. 6].

В толковом словаре красота интерпретируется как всё красивое, прекрасное, что доставляет человеку эстетическое и нравственное наслаждение [7].

С позиции эстетики красота трактуется как одна из её важнейших категорий, которая отражает такие эстетические свойства предметов и явлений действительности, как гармоничность, совершенство, упорядоченность [8, с. 79].

А. Н. Тетиор отмечает, что «красота — это первостепенный признак предметов и явлений, обладающих высшей эстетической ценностью. Красота — динамичное (исторически меняющееся) качество, вызывающее эстетическое и нравственное наслаждение, основанное на гармонии и многообразии, на превышающем ожидание соответствии наблюдаемого предмета или явления созданному в мышлении совершенному и гармоничному образу» [9, с. 195]. По его мнению, «слова “красота”, “прекрасное” генетически связаны с важными, может быть даже основными понятиями, отражающими отношение человека к действительности: с практическим отношением (здоровый, неиспорченный, хороший, добрый, подходящий, избранный и т. д.), либо с эмоциональной оценкой (приятный, радостный и пр.)» [9, с. 196]. При этом процесс восприятия красоты, по мнению Э. В. Ильенкова, тесно связан с продуктивным воображением [10].

Таким образом, красота, являясь эстетической ценностью, обладает огромным потенциалом позитивного эмоционального воздействия на психику ребёнка, его отношение к окружающему, действия и поступки. Сам процесс восприятия красоты, вызывая у детей эстетическое удовольствие и наслаждение, характеризуется защитной, нравственной, познавательной и преобразующей функцией, тесно связан с воображением и содействует «эмоциональному захвату» ребёнком увиденного или услышанного, порождая импрессию, выражающийся в ярких впечатлениях и событийности переживаний. При этом взаимосвязь красоты с понятиями «добро» и «истина» является основой реализации гуманистического принципа педагогики.

Когнитивный нейробиолог Анджан Чаттерджи отмечает, что восприятие красоты активизирует область зрительной коры в задней части мозга, а также центры, которые ответственны за вознаграждение и удовольствие. Зрительная кора взаимодействует с центрами удовольствия, закрепляя наше восприятие красоты [11]. А. Н. Тетиор также утверждает, что красота внешних свойств предметов и явлений воспринимается основными органами чувств — зрением и слухом человека. Её восприятие вызывает положительные эмоции, а стремление к их получению является основной движущей силой развития [9].

Следовательно, в детской деятельности чрезвычайно важна постоянная актуализация процесса восприятия красоты окружающего мира и искусства как яркого и позитивного эмоционального фактора, являющегося активатором интеллектуальной деятельности и творческих возможностей дошкольника. Именно такое восприятие способно стимулировать проявление у детей сопереживания воспринимаемым явлениям, предчувствования и предвосхищения их развития, активизацию детского мышления, воображения, памяти и других психических процессов для самовыражения, обеспечивая рефлексивное отношение к собственной деятельности.

Следует отметить, что последствие процесса восприятия красоты в дальнейшей жизнедеятельности ребёнка обусловлено действиями механизма подражания, а также эстетических эмоций, переживаний и чувств. Так, погружение ребенка в процесс созерцания и любования красотой представляет собой один из основных этапов ориентировки в гармонии и соразмерности окружающего мира и произведений искусства. Далее освоение красоты этих объектов закономерно приводит к запоминанию способов положительного реагирования на неё, присвоению в свой опыт характеристик красоты (гармоничности, соразмерности, совершенства и т. д.), а в дальнейшем к подражанию и следованию её усвоенным эталонам в жизнедеятельности. Этот механизм подтверждается многими исследователями, утверждающими, что опора на прежний опыт и поиск смысла являются врождёнными качествами мозга (Л. С. Выготский, С. Блейк, С. Пейп, М. А. Чошанов и др.). Его функционирование

всегда обусловлено взаимосвязями прежнего опыта с новой ситуацией, понимание и осмысление которой происходит в условиях поиска мозгом опоры в имеющихся знаниях и представлениях, которые важно постоянно актуализировать в процессе обучения [12, с. 86].

Практически в любой деятельности ребёнок способен создать и воспроизвести мысленную модель в форме осознанного или неосознанного представления тех или иных результатов процесса восприятия красоты окружающего мира и искусства, так как по своей сути он представляет собой совокупность положительных эмоций, эстетического удовольствия и наслаждения, переживаемых ребёнком, которые в значительной степени влияют на его психическое развитие. Безусловно, всё это будет содействовать становлению у детей предпосылок к возникновению новых интеллектуально-творческих возможностей: способности к сопереживанию; эстетические чувства; образность и ассоциативность мышления; детская инициатива (надситуативная активность); антиципация (опережающее восприятие (отражение)); опережающее познание; продуктивное (творческое) воображение; потенциальная способность к созиданию и преобразованию, основанная на удовлетворении потребности в познании и поиске новизны и открытий; «интеллектуальное чувство нового, проявляющееся в удивлении, чувстве догадки, процессе обнаружения новых связей между предметами и приобретении на этой основе новых впечатлений, знаний и способов действий» [13, с. 32].

Заключение. Актуализация процесса восприятия и постижения красоты окружающего мира и искусства в дошкольном детстве будет содействовать: возникновению и развитию у детей новых интеллектуально-творческих возможностей; становлению новых отношений и связей с окружающим миром и искусством; положительному влиянию на детское мироотношение ко всему окружающему с позиции чувства доброты, гуманного и бережного отношения; ориентации деятельности ребёнка на приобретение положительных эмоций, ярких впечатлений и событийность переживаний; образному видению и активному познанию объектов, явлений окружающего мира и искусства; здоровому мироощущению и состоянию детей. В настоящее время особую значимость приобретает исследование педагогической стратегии руководства процессом восприятия красоты окружающего мира и искусства в дошкольном детстве в контексте его влияния на развитие интеллектуально-творческих возможностей детей в условиях образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Список цитированных источников

1. Мартынов, В. Ф. Философия красоты / В. Ф. Мартынов. — Минск : ТетраСистемс, 1999. — 333 с.
2. Никашина, Г. А. Проблематизация содержания деятельности как условие опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала детей от 3 до 6 лет / Г. А. Никашина // Пед. наука и образование. — 2018. — № 1 (22). — С. 89—93.
3. Никашина, Г. А. Закономерности опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала в дошкольном детстве / Г. А. Никашина // Пед. наука и образование. — 2015. — № 4 (13). — С. 76—83.
4. Краткий словарь по эстетике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://estetiks.ru/estetika-platona.html>. — Дата доступа: 01.04.2023.
5. Заховаева, А. Г. Философия и её смысл [Электронный ресурс] / А. Г. Заховаева. — М. : Акад. Естествознания, 2017. — Режим доступа: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=12853>. — Дата доступа: 01.04.2023.
6. Столович, Л. Н. Красота. Добро. Истина: очерк истории эстетической аксиологии / Л. Н. Столович. — М. : Республика, 1994. — 464 с.
7. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/91634>. — Дата доступа: 01.04.2023.
8. Краткий словарь по эстетике / под ред. М. Ф. Овсянникова. — М. : Просвещение, 1983. — 223 с.
9. Тетиор, А. Н. Новая концепция философского осмысления мира и эволюции живой природы : монография / А. Н. Тетиор. — М. : Акад. Естествознания, 2016. — 236 с.
10. Ильенков, Э. В. К беседе об эстетическом воспитании [Электронный ресурс] / Э. В. Ильенков. — Режим доступа: https://royallib.com/read/ilenkov_evald/k_besede_ob_esteticheskom_vospitanii.html#modal. — Дата доступа: 01.04.2023.
11. Чаттерджи, А. Параметры, влияющие на наше представление о красоте [Электронный ресурс] / А. Чаттерджи. — Режим доступа: <https://lifehacker.ru/how-brain-decides-what-is-beautiful/>. — Дата доступа: 07.04.2023.
12. Блейк, С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США [Электронный ресурс] / С. Блейк, С. Пейп, М. А. Чошанов. — Режим доступа: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193232472&archive=1195596940&start_from=&ucat=&. — Дата доступа: 08.05.2023.
13. Никашина, Г. А. Активизация художественного познания как основа опережающего развития интеллектуально-творческого потенциала дошкольников / Г. А. Никашина // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XI Междунар. науч.-практ. семинара, 26—27 марта 2020 г., Барановичи ; редкол.: Н. Г. Дубешко [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2020. — С. 29—32.

Поступила в редакцию 11.05.2023.

УДК 37.016:796

Д. В. РудаяУчреждение образования «Барановичский государственный университет»,
ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, +375 (33) 699 9173, dina_rudaya@mail.ru**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ,
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6—7 ЛЕТ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ
ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕ»**

В статье актуализирована проблема реализации проектной детальности с обучающимися 6—7 лет на факультативных занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье». Рассмотрена целесообразность применения межпредметных связей при разработке содержания модульного факультативного курса «К олимпийским вершинам». Аргументирована целесообразность применения в образовательном процессе в начальной школе разработанного автором статьи такого средства обучения в теоретической части факультативного курса, как рабочая тетрадь. Описаны содержание и процедура проектной деятельности учащихся на занятиях факультативного курса, особенности совместной деятельности младших школьников по созданию проектного продукта — тематической интерактивной папки (лэпбука). Представлены результаты эмпирического исследования, указывающие на эффективность применения тематической интерактивной папки и спортивной квест-игры при реализации проектной деятельности для формирования знаний, коммуникативных умений и повышения уровня физической подготовленности обучающихся 6—7 лет.

Ключевые слова: проектная деятельность; обучающиеся 6—7 лет; тематическая интерактивная папка; спортивная квест-игра; модульный факультативный курс; основы знаний; коммуникативные умения; физическая подготовленность.

Библиогр.: 10 назв.

D. V. RudayaInstitution of Education “Baranavichy State University”, 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, +375 (33) 699 91 73, dina_rudaya@mail.ru**PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING KNOWLEDGE, COMMUNICATION SKILLS
AND IMPROVING THE LEVEL OF PHYSICAL FITNESS OF STUDENTS AGED 6—7 YEARS
IN ELECTIVE CLASSES ON THE ACADEMIC SUBJECT “PHYSICAL CULTURE AND HEALTH”**

The article actualizes the problem of implementation of project details with students aged 6—7 years in optional classes in the subject “Physical Culture and Health”. The expediency of using interdisciplinary connections in the development of the content of the modular optional course “To the Olympic Heights” is considered. The expediency of using in the educational process in elementary school the teaching aid developed by the author of the article in the theoretical part of the optional course — a workbook is argued. The content and procedure of the project activity of students in the optional course classes, the features of the joint activity of younger students to create a project product — a thematic interactive folder (lapbook) are described. The results of an empirical study are presented, indicating the effectiveness of the use of a thematic interactive folder and a sports quest game in the implementation of project activities for the formation of knowledge, communication skills and increasing the level of physical fitness of 6—7 year old students.

Key words: project activity; students 6—7 years old; thematic interactive folder; sports quest game; modular elective course; knowledge basics; communication skills; physical fitness.

Ref.: 10 titles.

Введение. В связи с необходимостью развития мотивации к занятиям физическими упражнениями и увеличения объема двигательной активности, формирования здорового образа жизни, повышения уровня физкультурной грамотности широкую популярность в образовательном процессе обретает использование современных интерактивных технологий [1]. В научной литературе интерактивность (англ. interaction взаимодействие) определяет характер и возможность взаимодействия между объектами и субъектами для индивидуального развития личности, формирования способности самостоятельно мыслить, планировать действия, эффективно сотрудничать в группах [2].

В учреждениях общего среднего образования возрастает значимость использования метода проектов (проектная деятельность), возникшего во второй половине XIX века в США как система

учебно-познавательных приемов для формирования познавательной активности, развития интеллектуальных и творческих способностей, критического мышления [3]. Основоположник идеи философ и педагог Д. Дьюи (1859—1952) утверждал, что процесс обучения детей должен быть направлен на стимулирование их заинтересованности в приобретении знаний для последующей реализации в жизни [4]. В настоящее время исследователи Н. В. Матяш, Е. С. Полат, В. В. Рубцова, В. Д. Симоненко отмечают, что проектная деятельность объединяет учебно-познавательные приемы для достижения поставленной задачи, оформленной в виде некоего конечного «продукта» с последующим предоставлением его на публичное обсуждение и является одним из путей повышения мотивации и эффективности учебной деятельности, способствует приобретению знаний в процессе самостоятельной работы, учит объяснять причинно-следственные связи [5]. Н. Е. Сауренко определяет проектную деятельность как способ совместной учебно-познавательной, творческой или игровой деятельности, объединяемый общей целью, согласованностью способов деятельности для достижения общего результата [5]. По мнению Е. В. Писаревой, метод проектов учит осваивать знания, их анализировать, обобщать, применять на практике, содействует решению проблемы развития самостоятельного мышления обучающегося [7]. Продуктивность проектной деятельности во многом зависит от эффективной коммуникации между обучающимися, основанной на правилах общения, что позволяет поддерживать единство представлений о проекте.

Проектная деятельность включает разработку и реализацию проектного замысла (анализ ситуации и проблемы, определение целей проекта; постановка задач, определение ожидаемых результатов и процедуры их оценки; выполнение запланированных действий; анализ полученной информации и формулирование выводов; представление результатов; оценка проектной деятельности и результатов проекта (коллективное обсуждение и самооценка участников). Важная организационная задача — выбор формы «продукта» (рисунок, карта, макет, буклет и др.). Это обуславливает интерес обучающихся к выполнению и защите проекта в зависимости от темы и доминирующего вида деятельности (практико-ориентированная, исследовательская, информационная, творческая, ролевая игра). Вид «продукта» определяет выбор его формы презентации.

Методология и методы исследования. В процессе работы над исследованием мы опирались на идеалистические, позитивистские, социологические, эволюционистские и феноменологические концепции, которые в значительной мере связаны с особенностями самого познавательного процесса. Методы исследования: структурированное интервью, тестирование, формирующий эксперимент.

Результаты исследования и их обсуждение. Для формирования основ знаний, коммуникативных умений и повышения уровня физической подготовленности обучающихся 6—7 лет был разработан модульный факультативный курс спортивной направленности «К олимпийским вершинам» с применением метода проектов для решения задач I ступени Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса. Теоретическая и практическая части курса объединяют учебный материал трех образовательных модулей. Содержание первого образовательного модуля «Здоровый образ жизни» детерминировано проблемой сохранения здоровья подрастающего поколения как приоритетного направления государственной политики. Содержание второго образовательного модуля «Виды спорта» направлено на создание устойчивых интересов к занятиям физическими упражнениями и видами спорта, приобщение к практике здорового образа жизни. Содержание третьего образовательного модуля «Принципы Фэйр Плэй» ориентировано на разъяснение значения принципов Фэйр Плэй как элементов нравственного воспитания.

При разработке учебного материала факультативного курса реализовывались межпредметные связи между содержанием учебных предметов «Физическая культура и здоровье» и «Человек и мир». Актуальность их использования в начальных классах обусловлена особенностями восприятия детей, для которого характерна целостность отражения объектов и явлений окружающего мира. По мнению П. А. Расуловой, межпредметные связи — одно из направлений повышения качества образования [8].

На факультативных занятиях «К олимпийским вершинам» посредством реализации проектной деятельности объединяются теоретические и практические занятия. Выбор формы «продукта» — тематическая интерактивная папка (лэпбук) — определяется возможностью применения ее одновременно как средства обучения для актуализации знаний, закрепления и повторения учебного материала и «продукта» проектной деятельности. Структура тематической интерактивной папки обеспечи-

вает игровую, познавательную, творческую активность обучающихся. Презентация тематической интерактивной папки осуществляется посредством спортивной квест-игры, представляющей собой очередное выполнение интеллектуально-творческих и соревновательно-игровых заданий, подчиненных достижению основной цели, определяемой сюжетом и общим замыслом. Актуальность ее применения заключается в организации игровой и соревновательной деятельности, в процессе которой обучающиеся могут воспроизводить полученные знания, развивать физические качества с учетом морфофункциональных и двигательных возможностей, интересов и потребностей ребенка 6—7 лет.

Организация проектной деятельности на теоретических занятиях факультативного курса представляет собой работу обучающихся с информацией по разработанному средству обучения — рабочей тетради. В ходе определения цели, задач и проблемной ситуации по темам, заявленным в образовательном модуле, обучающиеся отвечают на следующие вопросы: что знаю? Что хочу узнать? Как узнать? Учебная информация, необходимая для реализации проекта, представлена в виде структурных элементов рабочей тетради (проблемные и творческие задания), распределенных по рубрикам «Определи», «Выполни», «Действуй», «Интервью со спортсменом», «Поиграем», а также зашифрована в виде QR-кодов. Применение программы «QR-ридер» позволяет считывать QR-код (тип матричных штриховых кодов), в который заключается информация в виде текста, ссылки, адреса электронной почты, изображения и др.

При организации проектной деятельности выполняется деление класса на рабочие группы, которые в практической части факультативного курса составляют команды. Рабочая группа комплектуется из обучающихся разных медицинских групп, поскольку в спортивной квест-игре осуществляется дифференциация видов деятельности. Под руководством учителя детально составляется план работы каждой рабочей группы, после чего совместно с родителями создается и оформляется макет тематической интерактивной папки, которая наполняется учебным материалом в виде заданий на логику, смекалку, сообразительность инициативно-творческой группой (учитель, родители, старшие школьники), а также учащимися («продукт» индивидуальной деятельности).

На практических занятиях, реализуемых посредством спортивной квест-игры, обучающиеся принимают участие в решении интеллектуально-творческих заданий, представленных в элементах тематической интерактивной папки, выполняют самопроверку путем декодирования QR-кодов. Интеллектуально-творческие задания направлены на актуализацию знаний, развитие умения выделять характерные свойства предметов, сравнивать, обобщать, развивать инициативу и познавательную активность учащихся.

Соревновательно-игровые задания спортивной квест-игры выполняются обучающимися, отнесенными к основной медицинской группе, и представляют собой сочетание элементов подвижных и спортивных игр, эстафеты, специальные упражнения для развития физических качеств и комплексные задания, в ходе которых осуществляются мыслительные действия (выражение отношения к ситуации, представленной на рисунке путем выбора зеленой (поддерживаю) или красной (не поддерживаю) карточки). Соревновательно-игровые задания характеризуются избирательной направленностью и интенсивностью воздействия физической нагрузки на определенное физическое качество. Повышение нагрузки осуществляется путем вариации исходного положения (сидя, стоя на одной ноге и др.), изменения веса спортивного инвентаря, совместного выполнения действия с партнером.

Исследование осуществлялось в несколько этапов в период с 2017 по 2023 год, в ходе которого была разработана экспериментальная методика проектной деятельности, направленная на формирование знаний, коммуникативных умений и повышение уровня физической подготовленности обучающихся 6—7 лет на факультативных занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье». Реализация методики осуществлялась в рамках разработанного факультативного курса «К олимпийским вершинам» (34 учебных часа), из которых 10 часов отводилось на теоретические занятия и 24 часа — на практические занятия в государственных учреждениях образования «Средняя школа № 47 г. Минска», «Средняя школа № 18 г. Барановичи» и «Гимназия № 2 г. Барановичи». В формирующем педагогическом эксперименте приняли участие обучающиеся 6—7 лет ($N = 112$) экспериментальной (далее — ЭГ) и контрольной (далее — КГ) групп $N_{ЭГ} = 56$, $N_{КГ} = 56$. В начале учебного года у испытуемых ЭГ и КГ определялись исходные показатели: осведомленность о правилах ведения здорового образа жизни и видах спорта по вопросам структурированного интервьюирования, уровень сформированности коммуникативных умений и уровень физической подготовленности.

На протяжении формирующего эксперимента испытуемые ЭГ и КГ осваивали содержание учебной программы факультативного курса «К олимпийским вершинам». Различия заключались в том, что испытуемые ЭГ осваивали учебный материал в ходе проектной деятельности по разработанной методике: на теоретических занятиях овладевали знаниями с использованием такого средства обучения, как рабочая тетрадь; на практических занятиях осуществляли презентацию «продукта» в виде спортивных квест-игр. Испытуемые КГ на теоретических занятиях осваивали учебный материал курса посредством бесед и рассказов, а на практических занятиях играли в подвижные игры. При этом общее количество часов, отводимое на факультативный курс в ЭГ и КГ, не отличалось, а общее время одного занятия — 35 минут.

Для определения сформированности знаний обучающиеся отвечали на вопросы структурированного интервью, которые были закрытого типа либо с готовыми вариантами ответов. Закрытые вопросы с предоставлением иллюстрированных вариантов ответов были использованы для облегчения восприятия содержания вопроса, учитывая преобладание наглядно-образного мышления у обучающихся 6—7 лет. При ответе на вопрос ребенок выбирал вариант ответа, называл предмет и его функциональное назначение. В структурированное интервью включены вопросы, позволяющие диагностировать основные знания детей по каждому из трех образовательных модулей: «Здоровый образ жизни» (вопросы № 1, 3), «Виды спорта» (вопросы № 2, 4, 5), «Принципы Фэйр Плэй» (вопросы № 6, 7).

Методика Г. А. Цукерман «Рукавички» позволила определить уровень развития коммуникативных умений, которые формировались у школьников в процессе освоения факультативного курса. Уровень физической подготовленности обучающихся 6—7 лет был определен посредством тестовых упражнений («Прыжок в длину с места (см)», «Челночный бег 4 × 9 м (с)», «Поднимание туловища из исходного положения «лежа на спине» за 30 с (раз)», «Наклон вперед из исходного положения “сидя” (см)», «Бег 30 м (с)»), предусмотренных учебной программой учебного предмета «Физическая культура и здоровье». Эффективность экспериментальной методики достоверно подтверждена результатами структурированного интервьюирования (формирование знаний), методики Г. А. Цукерман «Рукавички» (формирование коммуникативных умений), тестовых упражнений (оценка уровня развития физических качеств).

В результате структурированного интервьюирования определено достоверное улучшение точности и правильности ответов в ЭГ на вопросы № 1 ($p \leq 0,01$), № 5 ($p \leq 0,01$), № 6 ($p \leq 0,01$), № 7 ($p \leq 0,05$) в сравнении с КГ. Недостоверное улучшение точности и правильности ответов ($p \geq 0,05$) выявлено по вопросам № 2, 3, 4 [9]. Анализ результатов методики Г. А. Цукерман «Рукавички» показал увеличение уровня сформированности коммуникативных умений в ЭГ, что подтверждено достоверными различиями в количестве учащихся с низким (до — 23,2 %, после — 8,9 % ($p \leq 0,05$)) и высоким (до — 10,7 %, после — 37,5 % ($p \leq 0,01$)) уровнем развития коммуникативных умений, в то время как количество учащихся со средним уровнем не изменилось. В результатах КГ статистически значимые различия отсутствовали [9]. Оценка уровня физической подготовленности у девочек показала достоверное повышение ($p \leq 0,05$) уровня развития быстроты, гибкости, координационных способностей и недостоверное повышение ($p \geq 0,05$) скоростно-силовых способностей. Оценка уровня физической подготовленности у мальчиков показала достоверное повышение ($p \leq 0,05$) уровня развития быстроты, координационных способностей и недостоверное повышение ($p \geq 0,05$) гибкости, скоростно-силовых способностей [10].

Заключение. Реализация метода проектов на факультативных занятиях «К олимпийским вершинам» создает условия для формирования педагогических ситуаций, способствующих развитию мышления, внимания, памяти и воображения обучающихся 6—7 лет. Выбор такой формы «продукта», как тематическая интерактивная папка (лэпбук), в качестве средства обучения обеспечивает игровую, познавательную, творческую активность обучающихся, способствует закреплению и повторению учебного материала. Презентация «продукта» в игровой и соревновательной деятельности спортивной квест-игры предоставляет возможность актуализировать полученные знания, развивать физические качества с учетом морфофункциональных и двигательных возможностей, интересов и потребностей ребенка 6—7 лет. Разработанная экспериментальная методика позволяет формировать знания, коммуникативные умения и повышать уровень физической подготовленности обучающихся 6—7 лет на факультативных занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье».

Список цитированных источников

1. Авласович, Е. М. Особенности интерактивных образовательных технологий [Электронный ресурс] / Е. М. Авласович // Электрон. науч.-метод. журн. Ом. ГАУ. — 2016. — № 1 (4). — Режим доступа: <http://e-journalomgau.ru/index.php/2016-god/4/25-statya-2016-1/247-00074>. — Дата доступа: 19.02.2022.
2. Гавронская, Ю. Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» / Ю. Ю. Гавронская // Высш. образование в России. — 2008. — № 7. — С. 101—104.
3. Маркачев, А. Е. Применение метода проектов в школьной практике / А. Е. Маркачев, Т. А. Боровских, Г. М. Чернобельская // Химия в шк. — 2007. — № 2. — С. 34—36.
4. Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи. — М. : Госиздат РСФСР, 1924. — 174 с.
5. Ефимова, Т. А. Проектная деятельность как интерактивный метод обучения / Т. А. Ефимова // Молодой ученый. — 2018. — № 46 (232). — С. 285—288.
6. Сауренко, Н. Е. Проектный подход: интеграция теории и практики / Н. Е. Сауренко // Проф. образование. — 2014. — № 1. — С. 44—47.
7. Писарева, Е. В. Проектная деятельность в начальной школе / Е. В. Писарева // Молодой ученый. — 2022. — № 31 (426). — С. 93—97.
8. Расулова, П. А. Реализация межпредметных связей при обучении учащихся начальных классов математике и технологии : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / П. А. Расулова ; Дагест. гос. пед. ун-т. — Махачкала, 2006. — 20 с.
9. Рудая, Д. В. Педагогическая целесообразность внедрения факультативного курса «К олимпийским вершинам» по предмету «Физическая культура и здоровье» в образовательный процесс младших школьников 6—7 лет / Д. В. Рудая // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2022. — № 1 (11). — С. 37—44.
10. Рудая, Д. В. Применение спортивной квест-игры в олимпийском образовании первоклассников / Д. В. Рудая // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2021. — Вып. 1 (9). — С. 17—21.

Поступила в редакцию 06.07.2023.

УДК 7.091.4

Сюй Сяо

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 598 43 99, 976755873@qq.com

ПОНЯТИЯ ФЕСТИВАЛЯ И СТУДЕНЧЕСКОГО ФЕСТИВАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ЗНАНИИ

В статье представлена характеристика понятий «фестиваль» и «студенческое фестивальное движение» на основе анализа ключевых положений современных научных исследований в области педагогического и гуманитарного (искусствоведение, культурология) знания. Для широты контекста привлекались научные работы, в которых освещены вопросы фестивального праздника в различных странах (Беларусь, Россия, Китай). Понятие фестиваля находится на этапе развития теории: очерчены границы, выяснены основные характеристики явления, определены критерии его типологий, сущность и структура. Систематизированы трактовки понятия «фестиваль» в работах различных ученых, описаны функции фестиваля. Дана характеристика компонентам фестиваля (художественная концепция, положение, оргкомитет, состав фестивальных мероприятий, фестивальная аудитория (участники и зрители), фестивальный маркетинг). Делается вывод о различной степени разработанности двух понятий в специальной научной литературе.

Ключевые слова: фестиваль; студенческое фестивальное движение; студенческая молодежь.

Библиогр.: 30 назв.

Xu Xiao

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (29) 598 43 99, 976755873@qq.com

CONCEPTS OF FESTIVAL AND STUDENT FESTIVAL MOVEMENT IN MODERN SCIENTIFIC KNOWLEDGE

The article presents a description of the concepts of “festival” and “student festival movement” based on the analysis of the key provisions of modern scientific research in the field of pedagogical and humanitarian (art history, cultural studies) knowledge. For the breadth of the context, scientific works were involved, which highlight the issues of the festival holiday in various countries (Belarus, Russia, China). The concept of the festival is at the stage of theory development: the boundaries are outlined, the main characteristics of the phenomenon are clarified, the criteria for its typologies, essence and structure are determined. The interpretations of the concept of “festival” in the works of various scientists are systematized, the functions of the festival are described. The characteristics of the components of the festival (artistic concept, position, organizing committee, composition of festival events, festival audience (participants and spectators), festival marketing) are given. The conclusion is made about the different degrees of development of the two concepts in the special scientific literature.

Key words: festival; student festival movement; student youth.

Ref.: 30 titles.

Введение. На современном этапе развития системы высшего образования важную роль приобретает студенческое фестивальное движение (далее — СФД), объединяющее обучающихся различных учреждений высшего образования, представителей региональных и этнических культур общей атмосферой праздника, стихией взаимодействия его участников, выявлением талантов и лидеров, знакомством с непререкаемыми авторитетами. Так, СФД уникально и неповторимо благодаря фестивалю, как его составной единице. В культурно-образовательном пространстве учреждений высшего образования СФД и фестиваль выступают перспективным организационно-творческим направлением, актуальной формой совершенствования исполнительского мастерства будущих педагогов-музыкантов, имеют ярко выраженный просветительский, коммуникативный и имиджевый потенциал, способствуют презентации различных видов искусств, поддержке и сохранению традиционной культуры и национального наследия народов.

Фестиваль предстает во всем многообразии направлений и разновидностей, концепций и структурно-смысловых элементов в композиции целого. Ввиду возросшей к началу XXI века востребован-

ности СФД и расширения его географического охвата возникла объективная необходимость в научном осмыслении этого феномена, раскрытии характерных признаков, что позволит определить стратегии его дальнейшего развития.

Целью исследования выступает выявление сущностных характеристик СФД и фестиваля, как его основной структурной единицы, на основе анализа различных концепций, представленных в специальной научной литературе.

Методология и методы исследования. В центре нашего исследовательского интереса находятся научные работы в области гуманитарного (искусствоведение, культурология) и педагогического знания, предметом изучения которых выступили СФД и фестиваль. На основе применения логического принципа были отобраны необходимые научные статьи, посвященные вопросам онтологии и функционирования фестивального праздника в социокультурных реалиях жизни общества, а также культурно-образовательной практике европейских, белорусских, российских и китайских учреждений высшего образования. Описательный метод привлекался для характеристики основных аспектов понятий фестиваля и СФД. Использование общенаучных методов (анализ, аналогия, синтез), а также методов диалектического соотношения общего, особенного и единичного, целостности и взаимодополнительности было востребовано для выявления основных концептуальных идей ученых по проблематике исследования, очерчивания границ понятий. В результате проведенной аналитической оценки научных работ стало возможным на основе применения метода классификации выделить и систематизировать основные сущность, характеристики, структуру фестиваля и критерии его типологий.

В то же время можно определить методологические подходы к рассмотрению теории и истории фестивального движения: функциональный (О. М. Жукова [1]), культурологический (А. А. Барабанов [2]), семиотический (П. В. Николаева [3]), деятельностный и аксиологический (Е. Б. Паксина [4]), а также философская и культурологическая теории диалога (Е. А. Широкова [5]).

Результаты исследования и их обсуждение. Понятие «фестиваль» имеет множество значений, что объясняется многообразием форм претворения этой праздничной культуры. По М. М. Бахтину, фестиваль выступает «первичной формой человеческой культуры» [6, с. 13], являясь неотъемлемой частью всех мировых культур. Фестиваль понимается как массовое празднество [7]; уникальная полифоническая и разножанровая система современного театрального процесса [8]; культурная форма коммуникации (диалоговая форма), или «полиформатный художественный форум» [4]; межкультурный форум, многоуровневая, сложная и многоканальная знаковая система [3]; художественное пространство, обладающее комплексом устойчивых системных признаков и развивающееся на основе взаимодействия искусств [1]; «универсальная форма диалога внутри культуры», «специфический вид социально-культурного диалога, реализуемый в формах творческой коммуникации на основе плюрализма и равноправия его участников» [5, с. 10]; инновационное синтетическое явление современной художественной культуры и особый тип художественного пространства [9].

Среди частных аспектов трактовки понятия выделяются следующие: фестиваль как форма презентации музыкальной культуры в концертной практике [2]; знаково-коммуникативная и педагогическая система [10]; форма воплощения творческого потенциала музыкального руководителя, в частности, хормейстера [11]; эффективный инструмент сохранения культурной памяти [4; 12]; инструмент межкультурной коммуникации и социализации иностранных студентов в университете в контексте современного образовательного процесса [13]; форма равноуровневого общения, межкультурной коммуникации современной молодежи [14]; транслятор самобытных ценностей и национального менталитета, инструмент культурной рефлексии и культурного сотворчества [15].

Многообразие областей проявления изучаемого феномена позволяет рассматривать фестиваль как полифункциональное явление. Среди функций фестиваля выделяются следующие: коммуникативная, экономическая, эстетическая, идеологическая, просветительская, популяризаторская, обучающая, досуговая [1]; туристическая, спонсорская, функция легитимизации, внутрикультурного и межкультурного обмена, кросскультурная, социокультурные (рефлексивная, игровая, нормативно-регламентирующая, историческая, интеграционная, релаксивная, релаксивно-эстетическая) [4; 15]; функция урегулирования общественных отношений Кевич [14]; агитационная, развлекательная [8]; образовательная, просветительская [16]. Конкретный фестиваль реализуется в существовании в одновременности, гармоничном взаимодействии и эффективной реализации нескольких его функций, что обусловлено статусом фестиваля, его целевой аудиторией, направленностью, тематикой, инструментарием и др.

В контексте многообразия функций фестиваля исследователями очерчивается его пространство: музыкально-образовательное [17], коммуникативное [18], в фестивалях искусств — художественное [1] и его особый, частный, тип [9], синтетическое художественное [3].

Существующее многообразие фестивалей на современном этапе позволяет разработать его типологию. Ученые классифицируют фестивали на основе разных критериев [19]. По содержательному признаку выделяются фестивали универсальные (объединение нескольких видов искусства), специализированные (один вид искусства) и узкоспециализированные (авторской песни, народный и др.), монографические (посвящены яркой личности), тематические [8]. В условиях социокультурной коммуникации фестиваль выступает как форма современной праздничной культуры (в том числе фестивали профессиональные, народные и смешанные) и как форма межкультурной коммуникации (национальные и наднациональные межкультурные фестивали) [3]. По типу (принципу) организации фестивальных мероприятий различают концертно-монологические и диалогические фестивали [5]. Хронологический подход позволяет выделить фестивали по периодичности проведения: ежегодно, один раз в два года (биеннале) или в три года (триеннале) и др. Организуются также однократные фестивальные проекты. Типовое разнообразие фестивалей определяется также статусом организаторов фестиваля, или формой собственности (государственный институт, муниципалитет, частное лицо, фонд, спонсор и др.), составом участников (дети, молодежь, профессионалы, любители), использованием современных технических средств (в фестивалях медиа и видео-арта, анимационного искусства) и новыми формами художественного творчества [9]. По продолжительности проведения фестивали могут охватывать разный временной период: краткий (от нескольких дней до двух недель), средний (от двух недель до месяца) и длительный (от месяца до года).

Предметно-содержательная сторона фестиваля различна в зависимости от его художественной концепции, направленности и видов деятельности участников мероприятий. В мировой фестивальной практике проводятся: художественный фестиваль, фестиваль искусств (синтетический), традиционный, театральный, музыкальный и его частные разновидности (военно-музыкальный, оперный, хоровой, театральный, исполнительских искусств), этнофестиваль, включая этнопедагогический и этнокультурный. В контексте событийного туризма сложился его самостоятельный вид — фестивальный туризм.

Структура современного фестиваля включает в себя ряд компонентов: художественная концепция, положение, оргкомитет, состав фестивальных мероприятий, фестивальная аудитория (участники и зрители), фестивальный маркетинг.

Художественная концепция фестиваля характеризуется своей особой уникальностью и оригинальностью по тематическому, жанровому и видовому критериям, что отличает в результате один фестивальный проект от другого. При разработке организаторами фестиваля учитывается ряд таких характеристик, как целевая аудитория, состав и возраст участников, статус мероприятия (локальный, региональный, международный), географическая и культурная локация, временная локализация, законы драматургии (единство времени, места и действия) и композиционная логика (реализована в церемонии открытия фестиваля, его основных мероприятиях и церемонии закрытия), формат проведения (площадки, онлайн, смешанный), репертуар.

В соответствии с концепцией и традициями фестиваля разрабатываются важные семиотические компоненты, которые коррелируют с культурными универсалиями общности (ценностями, нормами, правилами), служат репрезентативности и зрелищности мероприятия. Среди таких семиотических составляющих фестиваля и его пространства — вербальные (название, слоган и др.), визуальные (художественно-декоративное оформление: эмблема, флаер, костюмы, флаги и др.), аудиальные (гимн фестиваля, позывные и др.), другие знаки-символы [3].

Организация и проведение фестиваля основывается на положении, в котором документально регламентированы и скоординированы все организационно-правовые вопросы фестивального праздника. Осуществлением организации и проведения фестиваля занимается специально созданный оргкомитет, включающий в свой состав специалистов различной направленности и квалификации, функции и ответственность которых прописаны в положении мероприятия. Оргкомитетом разрабатывается программа фестиваля, реализуемая на основе сценария, в котором учитывается и присущее фестивалю импровизационное начало.

Фестиваль (в соответствии с тематическим, жанровым и видовым критериями) может объединять в себе: конкурсы исполнительского мастерства, концерты, мастер-классы, лекции, семинары, конкурсы

творческих достижений, смотры, показы, встречи, тренинги и интерактивные занятия, спектакли, выставки, ярмарки, карнавалы, шествия, турниры, соревнования и другие творческие мероприятия.

Праздничная атмосфера фестиваля объединяет и вовлекает всех присутствующих в мероприятие. Фестивальная аудитория может быть представлена широким диапазоном участников и зрителей: разновозрастная аудитория, любители и профессионалы, различные социальные группы. Состав участников массового фестивального праздника может быть смешанным, что обуславливает многосубъектность отношений социокультурной направленности. Участники фестиваля выступают носителями и ретрансляторами культурных ценностей своей нации, общности, среды (региона). Зрительская аудитория проживает свой многогранный опыт, включающий когнитивно-смысловой, эмоциональный, аксиологический и творческий аспекты.

Фестивальный маркетинг предполагает решение комплекса специальных вопросов: использование различных инструментов для распространения контента и привлечения внимания широкой аудитории к праздничным событиям с помощью рекламы, проведения пресс-конференций, ведения блогов и групп в социальных сетях, применения интернет- и медиаресурсов, выпуска подкастов, почтовой рассылки и др., а также коммерциализацию фестивальной продукции (мерч, книги, альбомы, CD и DVD). Менеджмент программы фестиваля направлен на подробную разработку всех аспектов программы мероприятия. Кадровый менеджмент ставит целью создание команды профессионалов для координации работы на всех этапах реализации художественной концепции фестиваля. Вопросы финансирования фестивального мероприятия (от расходов до доходов) ведает финансовый менеджмент. Логистический менеджмент учитывает объективную реальность, находит оптимальные пути решения вопросов и делает возможным и комфортным организацию и проведение фестиваля на высоком уровне. Правовое обеспечение содействует соблюдению установленной законодательством нормативно-правовой базы: защита авторских прав, урегулирование трудовых отношений, страхование рисков в работе с материальными и культурными ценностями, страхование жизни и др. [20].

Понятие СФД, в отличие от понятия фестиваля, не получило столь глубокой научной проработки. Для построения теории фестивального движения в студенческой среде ценной можно считать позицию О. М. Климова [21], высказанную им на основе изучения данного явления в театральном образовании. Фестивальное движение понимается ученым, с одной стороны, как интеграция нескольких фестивалей, проводимых в разных городах страны на основе сотрудничества, соорганизации и реализации комплексных фестивальных программ и совместных проектов; с другой — как сумма фестивалей различных видов, совокупность и вовлеченность в общий процесс фестивальной деятельности всех участников.

Формат международного СФД характерен для исторически первых таких событий — всемирных фестивалей молодежи, специфика которых получила в научной литературе широкое освещение [22]. Тем не менее участие студентов в фестивальном движении выступает важнейшей творческой составляющей образовательного процесса в области культуры и искусства, характеризующей определенный уровень развития специальных способностей, а также выступающей действенным способом усиления мотивации обучения, стратегической мерой по повышению качества образования. Вопросы фестиваля как образовательного ресурса, в частности, при подготовке будущих педагогов-музыкантов в учреждениях среднего специального и высшего образования [13; 17; 23—30] затрагивались в контексте раскрытия другой исследовательской проблематики.

Заключение. Рост общесоциального значения СФД, многообразие тематики, структуры, концепций, уровня проведения фестивалей в его составе способствовали научному осмыслению, определению тенденций развития и типологии фестиваля. На современном этапе теория фестиваля находится в стадии активного развития: определяются, уточняются содержание и структура понятия «фестиваль», складывается специальный понятийный аппарат. Он включает такие понятия, как «фестограф», «фестография», «фестографическое наследие», «фестивализация», «фестивальный менеджмент», «фестивальный маркетинг», «фестивальная индустрия», «фестивальный туризм» (как отдельный вид событийного туризма), «фестивальная аудитория». Отмечается также тенденция расширения и углубления проблемного поля научных исследований, включающего как общие, так и частные вопросы функционирования современной фестивальной практики в мировом культурном и образовательном пространствах. В свою очередь, теория СФД в настоящее время только начинает формироваться, что делает этот вопрос актуальным для специальных исследований.

Список цитированных источников

1. Жукова, О. М. Фестиваль как художественное пространство взаимодействия искусств (на примере Витебского региона) : автореф. ... канд. искусствоведения : 17.00.09 / О. М. Жукова ; Белорус. гос. ин-т культуры и искусств. — Минск, 2017. — 27 с.
2. Барабанов, А. А. Региональные фестивали классической музыки в условиях глобализации: история и современные практики : автореф. ... канд. культурологии : 24.00.01 / А. А. Барабанов ; Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте Рос. Федерации. — М., 2017. — 33 с.
3. Николаева, П. В. Семиотика фестиваля как формы праздничной культуры : автореф. ... канд. культурологии : 24.00.01 / П. В. Николаева ; Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. — Краснодар, 2011. — 30 с.
4. Паксина, Е. Б. Художественный фестиваль как диалоговая форма культурных коммуникаций : автореф. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Е. Б. Паксина ; Кемер. гос. ин-т культуры. — Кемерово, 2017. — 23 с.
5. Широкова, Е. А. Музыкальный фестиваль в диалоге культур : автореф. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Е. А. Широкова ; С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств. — СПб., 2013. — 23 с.
6. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. — М. : Художеств. лит., 1990. — 543 с.
7. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / А. М. Прохоров (гл. ред.). — М. : Совет. энцикл., 1977. — Т. 27 : Ульяновск—Франкфорт. — 622 с.
8. Меньшиков, А. М. Фестиваль как социокультурный феномен современного театрального процесса : автореф. ... канд. искусствоведения : 17.00.01 / А. М. Меньшиков ; ГИТИС. — М., 2004. — 23 с.
9. Резникова, Е. И. Фестиваль искусств как синтетическое художественное пространство [Электронный ресурс] : автореф. ... канд. искусствоведения : 17.00.09 / Е. И. Резникова ; С.-Петерб. гум. ун-т профсоюзов. — СПб., 2006. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/festival-iskusstv-kak-sinteticheskoe-khudozhestvennoe-prostranstvo>. — Дата доступа: 30.01.2023.
10. Мельник, М. А. Социально-культурные условия развития межкультурных коммуникаций участников военно-музыкальных фестивалей : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / М. А. Мельник ; Моск. гос. инт-т культуры. — М., 2017. — 25 с.
11. Манько, Т. В. Русская школа хорового исполнительства: традиции и современность : автореф. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Т. В. Манько ; Рост. гос. консерватория (акад.) им. С. В. Рахманинова. — Ростов н/Д, 2006. — 32 с.
12. Верхованцева, П. В. Музыкальный фестиваль как форма сохранения культурной памяти / П. В. Верхованцева // Культурная память и культурная идентичность : материалы Всерос. (с междунар. участием) науч. конф. молодых ученых (XI Колосниц. чтения). — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. — С. 44—46.
13. Евтюгина, А. А. Социокультурная значимость фестиваля в межкультурной коммуникации и социализации иностранных студентов в вузе / А. А. Евтюгина // Cross Cultural Studies: Education and Science. — 2018. — № 3. — С. 453—458.
14. Гайдукевич, Е. А. Фестиваль как форма межкультурной коммуникации современной молодежи / Е. А. Гайдукевич // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. : в 2 ч. / БГУ ; редкол.: Э. А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. — Минск : Колорград, 2016. — Ч. 1 : Социально-исторические аспекты межкультурного взаимодействия. — С. 69—78.
15. Паксина, Е. Б. Социокультурные функции фестиваля искусств [Электронный ресурс] / Е. Б. Паксина // Современные проблемы науки и образования. — М., 2015. — № 1, ч. 1. — Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18601>. — Дата доступа: 10.10.2022.
16. Махмудова, К. Г. Просветительская функция музыкального фестиваля «Порт-Петровские ассамблеи» / К. Г. Махмудова // Общество: философия, история, культура. — 2017. — № 11. — С. 126—129.
17. Дин, И. Система фортепианного образования в современном Китае: структура, стратегии развития, национальный репертуар : автореф. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / И. Дин ; С.-Петерб. гос. консерватория. им. Н. А. Римского-Корсакова. — СПб., 2020. — 24 с.
18. Рафикова, К. В. Взаимодействие искусств в коммуникативном пространстве арт-фестиваля / К. В. Рафикова // Вестн. Самар. муницип. ин-та упр. — 2016. — № 1. — С. 139—144.
19. Репин, Ю. Оперные фестивали в истории музыкального искусства: опыт типологизации / Ю. Репин // Київ. музикознавство. — 2013. — Вип. 46. — С. 219—225.
20. Бабков, В. А. Фестивальный менеджмент / В. А. Бабков. — М. : ART-менеджер, 2007. — 426 с.
21. Климов, О. М. Фестиваль как фактор развития любительского театрального творчества / О. М. Климов // Социально-культурная деятельность как сфера реализации новых педагогических технологий : материалы Всерос. науч.-практ. интернет-конф., Тамбов, 10 апр. 2014. — Режим доступа: https://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnye_meropriyatiya/int_konf/vseross/10_04_2014_sotsialno_kulturnaya_deyatelnost_kak_sfera_realizatsii_novykh_pedagogicheskikh_tekhnologi/festival-kak-faktor-razvitiya-lyubitelskogo-teatralnogo-tvorchestva/. — Дата доступа: 07.11.2022.
22. Басов, Н. Ф. Всемирные фестивали демократической молодежи: история и современность / Н. Ф. Басов // Вестн. КГУ. Сер. «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2017. — № 1. — С. 200—205.
23. Бортникова, И. И. Интенсивная концертно-исполнительская практика как фактор развития учащегося-музыканта специализированного колледжа : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. И. Бортникова ; Воронеж. гос. пед. ун-т. — Воронеж, 2012. — 24 с.
24. Ду, Хуэйцю. Современная концепция вокального образования в свете российских и китайских научно-методических достижений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ду Хуэйцю ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2021. — 169 л.
25. Лу Хаучжао. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лу Хаучжао ; Воронеж. гос. пед. ун-т. — Воронеж, 2018. — 24 с.

26. *Лянь, Ицэнь*. Традиционное и европейское в современном флейтовом искусстве Китая: образование, исполнительство, репертуар : автореф. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Лянь Ицэнь ; Нац. исслед. Мордов. гос. ун-т им. Н. П. Огарева. — Саранск, 2021. — 24 с.
27. *Цзян, Вэйцян*. Перспективы педагогики сотворчества в музыкально-педагогических вузах России и Китая на современном этапе социокультурного развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цзян Вэйцян ; Моск. гор. пед. ун-т. — М., 2017. — 165 л.
28. *Чжао, Сяолин*. Университетские оркестры Китая и их функции в социокультурном пространстве / Чжао Сяолин // Манускрипт. — Тамбов : Грамота, 2021. — Т. 14, вып. 12. — С. 2826—2831.
29. *Чжу, Линьцин*. Организация образовательного процесса и методы реализации программ оперной подготовки в музыкальном институте при Цзилиньском педагогическом университете, КНР / Чжу Линьцин, М. Р. Черная // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2019. — № 193. — С. 194—198.
30. *Заельская, С. А.* Влияние фестивалей и смотров народного творчества на развитие художественной самостоятельности Урала в 1960—1970-е годы / С. А. Заельская // Изв. Самар. науч. центра РАН. — 2013. — Т. 15, № 5. — С. 146—150.

Поступила в редакцию 12.04.2023.

Репозиторий БарГУ

УДК 37(011)

А. Н. Унсович¹, кандидат педагогических наук, доцент,А. Г. Толкач²Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 521 63 02, unsovich1970@mail.ru ,
²+375 (29) 795 07 28, ctt.barsu@yandex.by

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ИННОВАЦИОННОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ В НАПРАВЛЕНИИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СФЕРЕ ТРАНСФЕРА ТЕХНОЛОГИЙ

В рамках развития инновационной системы на основе взаимодействия учреждений высшего, общего среднего образования и субъектов инновационной инфраструктуры рассмотрены организационные, учебно-методические подходы к разработке и внедрению программ дополнительного образования, направленных на развитие знаний и навыков в области трансфера технологий. Представлена нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность субъектов инновационной инфраструктуры. Отражены организационные этапы и алгоритм создания субъекта инновационной инфраструктуры, действующего при учреждении высшего образования. Описаны основные направления деятельности обособленного подразделения «Центр трансфера технологий» учреждения образования «Барановичский государственный университет», а также опыт его функционирования в направлении внедрения новых образовательных программ в высокотехнологичных областях науки. Отражено содержание основных модулей образовательных программ, реализуемых в обособленном подразделении «Центр трансфера технологий», на примере программы объединения по интересам «Академия технологий».

Ключевые слова: центр трансфера технологий; дополнительное образование; инновационная деятельность; модульное обучение; технико-технологически и предпринимательские компетенции.

Рис. 1. Табл. 5. Библиогр.: 7 назв.

A. N. Unsovich¹, Ph. D. in Education, Associate Professor,A. G. Talkach²Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, ¹+375 (29) 521 63 02, unsovich1970@mail.ru , ²+375 (29) 795 07 28, ctt.barsu@yandex.by

ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF SUBJECTS OF INNOVATIVE INFRASTRUCTURE IN THE DIRECTION OF THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS IN THE SPHERE OF TECHNOLOGY TRANSFER

As part of the development of an innovation system based on the interaction of institutions of higher, general secondary education and subjects of innovation infrastructure, organizational, educational and methodological approaches to the development and implementation of additional education programs aimed at developing knowledge and skills in the field of technology transfer are considered. The activities of the subjects of the innovation infrastructure. The organizational stages and the algorithm for creating the subject of the innovation infrastructure operating at the institution of higher education are reflected. The main activities of the separate subdivision "Technology Transfer Center" of the educational institution "Baranovichi State University" are described, as well as the experience of its functioning in the direction of introducing new educational programs in high-tech fields of science. The content of the main modules of educational programs implemented in the separate subdivision "Technology Transfer Center" is reflected on the example of the program of the Association of Interests "Academy of Technology".

Key words: technology transfer center; additional education; innovation; modular training; technical; technological and entrepreneurial competencies.

Fig. 1. Table 5. Ref.: 7 titles.

Введение. Экономическая сущность трансфера технологий заключается в передаче технологий от разработчика конечному потребителю. Поскольку технология в данном контексте по существу является информацией, трансфер представляет собой распространение технологий с помощью информационных каналов различного типа: от лица к лицу, от группы к группе, от организации

к организации. Трансфер технологий через специализированные центры — широко распространенная в мире практика. Актуальность данного исследования обусловлена расширением перечня образовательных программ, обеспечивающих развитие знаний и навыков в сфере трансфера технологий у различных групп граждан.

В центрах трансфера технологий, созданных при учреждениях высшего образования, можно определить приоритетные направления развития предпринимательских и технико-технологических компетенций молодежи, которые связаны с:

- разработкой нормативных локальных актов (положений, приказов) по созданию структурных подразделений, субъектов инновационной инфраструктуры учреждений высшего образования в целях развития предпринимательских и технико-технологических компетенций в рамках научно-исследовательских работ над инновационными идеями и бизнес-проектами, углубления научно-практической подготовки специалистов, повышения конкурентоспособности выпускников в сфере профессиональной деятельности, развития направлений коммерциализации инновационных, научных разработок студентов и членов профессорско-преподавательского состава университета;

- разработкой образовательных программ развития предпринимательских и технико-технологических компетенций молодежи и модернизацией традиционных подходов в реализации программ дополнительного образования на основе использования информационно-коммуникационных и дистанционных технологий, направленных на повышение качества подготовки специалистов в условиях цифровой трансформации образовательного процесса;

- внедрением модели «Университет 3.0», направленной на формирование интегрированной предпринимательской системы, создание «предпринимательских университетов», которые становятся ключевыми поставщиками инноваций, превращаются в градообразующие центры экономических кластеров.

В последние годы на уровне современных региональных образовательных систем идет процесс создания подсистемы дополнительного образования детей и молодежи, которое реализуется не только на базе учреждений дополнительного образования, но и в учреждениях образования других типов. Возрос интерес к дополнительному образованию не только со стороны детей и родителей, но и педагогов и руководителей учреждений образования, органов управления образованием. Большинство руководителей ставят цели развития дополнительного образования и стремятся создавать условия для их реализации. Современные исследования показывают, что модернизация системы общего образования невозможна без использования потенциала дополнительного образования детей и молодежи. Это самая интегративная составляющая образовательного пространства, обладающая потенциалом преемственности, непрерывности и межведомственного взаимодействия.

Проведенное исследование соответствует основным задачам в сфере дополнительного образования детей и молодежи:

- проектирование модели деятельности субъектов инновационной инфраструктуры в направлении реализации образовательных программ по развитию технологических и предпринимательских компетенций слушателей;

- обеспечение качества и повышение эффективности дополнительного образования детей и молодежи;

- совершенствование организации образовательного процесса при реализации образовательной программы дополнительного образования базового и повышенного уровней;

- обеспечение инновационного характера деятельности объединений по интересам технологического профиля;

- диверсификация образовательных программ согласно запросам разных целевых групп слушателей.

В соответствии с изложенной концепцией в рамках взаимодействия учреждений дополнительного образования детей и молодежи и учреждений образования (всех уровней), реализующих образовательные программы основного образования, рекомендуется наладить работу по системному выявлению и дальнейшему сопровождению талантливой молодежи, имеющей способности к различным видам деятельности, базирующуюся на реализации программ объединений по интересам с повышенным уровнем изучения образовательной области, темы, учебного предмета, учебной дисциплины.

Материалы и методы исследования. Нормативно-правовая база, регламентирующая деятельность субъектов инновационной инфраструктуры, представлена законодательными актами, постановлениями Правительства Республики Беларусь, нормативными правовыми актами Государственного комитета по науке и технологиям Республики Беларусь, других госорганов и организаций, подчиненных Правительству Республики Беларусь, Национальной академии наук Беларуси:

1) Закон Республики Беларусь от 10 июля 2012 года № 425-3 «О государственной инновационной политике и инновационной деятельности в Республике Беларусь», направленный на определение правовых и организационных основ государственной инновационной политики и инновационной деятельности в Республике Беларусь. Закон создал правовую базу для стимулирования инновационной деятельности и заложил основы для развития государственно-частного партнерства в сфере научно-инновационной деятельности [1];

2) Указ Президента Республики Беларусь от 15 сентября 2021 года № 348 «О Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь на 2021—2025 годы». Государственная программа направлена на достижение приоритетов социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021—2025 годы в области эффективных инвестиций и ускоренного развития инновационных секторов экономики и является основным документом, обеспечивающим реализацию важнейших направлений государственной инновационной политики [2];

3) Декрет Президента Республики Беларусь от 23 ноября 2017 года № 7 «О развитии предпринимательства». Декрет определяет принципы взаимодействия государственных органов с юридическими лицами и индивидуальными предпринимателями, упрощает процессы организации и осуществления отдельных видов экономической деятельности [3];

4) постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 января 2021 года № 56 «О Государственной программе “Малое и среднее предпринимательство” на 2021—2025 годы». Постановление формирует благоприятную среду для развития субъектов малого и среднего предпринимательства с учетом их потребностей [4].

Формирование теоретико-методического инструментария инновационных систем отражено в работах В. И. Кудашова [5], Э. Л. Пашнанова [6], Р. А. Фатхутдинова [7].

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим организационные этапы и алгоритм создания структурного подразделения университета с присвоением статуса субъекта инновационной инфраструктуры. Согласно п. 23 Комплексного плана мероприятий по устойчивому социально-экономическому развитию г. Барановичи на период до 2020 года, утвержденного Премьер-министром Республики Беларусь А. В. Кобяковым 27 апреля 2018 года № 02/36, необходимо проработать возможность создания научно-технологического парка и получения им статуса субъекта инновационной инфраструктуры (субъекта инфраструктуры поддержки малого и среднего предпринимательства) на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Ввиду того, что создание научно-технологического парка влечет за собой значительные инвестиционные затраты в направлении кадрового, материально-технического обеспечения, а университет не обладает достаточным фондом площадей для размещения технопарка, было принято решение о создании в университете научно-практической лаборатории «Студенческий бизнес-инкубатор» с последующим преобразованием в обособленное подразделение «Центр трансфера технологий» (ноябрь—декабрь 2019 года). Для скорейшей реализации поставленных целей были разработаны пошаговые задания реализации п. 23 Комплексного плана мероприятий по устойчивому социально-экономическому развитию г. Барановичи на период до 2020 года. Решение о создании обособленного подразделения принято на совете университета и утверждено приказом ректора от 04.05.2019 № 221.

В соответствии со ст. 1 Закона Республики Беларусь «О государственной инновационной политике и инновационной деятельности в Республике Беларусь» в качестве центра трансфера технологий может выступать либо юридическое лицо, либо обособленное подразделение юридического лица, целью деятельности которого является обеспечение трансфера технологий. На основании приказа Государственного комитета по науке и технологиям Республики Беларусь от 8 января 2020 года № 1 получено свидетельство № 35 о регистрации учреждения образования «Барановичский государственный университет» в части деятельности обособленного подразделения «Центр трансфера технологий» в качестве центра трансфера технологий.

В соответствии с п. 4 Типового положения о филиале, представительстве и ином обособленном подразделении учреждения образования, утвержденного постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26.07.2011 № 168, к иным обособленным подразделениям учреждения образования могут относиться структурные подразделения учреждения образования, расположенные вне места его нахождения либо расположенные по месту нахождения учреждения образования, но имеющие отдельный баланс, текущий (расчетный) банковский счет с предоставлением права распоряжаться денежными средствами на счете должностным лицам этого обособленного подразделения на основании доверенности, выданной создавшим его учреждением образования.

В целях создания центра приказом Министра образования Республики Беларусь от 12.03.2020 № 203 утверждены изменения и дополнения № 7 в Устав учреждения образования «Барановичский государственный университет». 17 марта 2020 года указанные изменения и дополнения прошли государственную регистрацию в Барановичском городском исполнительном комитете (рег. № 200166687). Согласно п. 23¹ устава:

- университет имеет в своей структуре обособленное подразделение «Центр трансфера технологий», основной целью которого является обеспечение трансфера технологий;
- местонахождение: 225404, Брестская область, г. Барановичи, ул. Войкова, 21;
- обособленное подразделение «Центр трансфера технологий» имеет счет в банке, обособленный баланс;
- направления деятельности, задачи, функции обособленного подразделения «Центр трансфера технологий» определяются положением о нем, утвержденным приказом ректора университета.

Постановка на учет обособленного подразделения осуществлена в сроки, установленные подп. 1.9.4 п. 1 ст. 22 Налогового кодекса Республики Беларусь (в течение 10 рабочих дней). Дата включения в Государственный реестр плательщиков (иных обязанных лиц): 26 марта 2020 года. Учетный номер плательщика: 201031439.

В сеть субъектов инновационной инфраструктуры Республики Беларусь входят 6 центров трансфера технологий, 1 является подведомственной организацией Государственного комитета по науке и технологиям, 4 — структурными подразделениями университетов. В Брестской области действует один центр трансфера технологий — при учреждении образования «Барановичский государственный университет».

Укрупненная блок-схема административных процедур по регистрации обособленного подразделения юридического лица представлена на рисунке 1.

Согласно ст. 27 Закона Республики Беларусь «О государственной инновационной политике и инновационной деятельности в Республике Беларусь» от 10 июля 2012 года № 425-3, обособленным подразделением «Центр трансфера технологий» учреждения образования «Барановичский государственный университет» в 2020—2022 годах реализовывались направления, представленные в таблице 1.

Характеризуя направления деятельности Центра трансфера технологий, можно отметить, что трансфер технологий и коммерциализация результатов научно-технической деятельности осуществляются путем:

- проведения стартап-мероприятий, по результатам которых формируются базы технологических запросов и предложений организаций реального сектора экономики, издания каталогов инновационных идей;
- реализации программ дополнительного образования, обеспечивающих развитие знаний и навыков в области трансфера технологий;
- оказания инжиниринговых услуг, услуг по подготовке проектной документации и управлению инновационными проектами.

Образовательные программы представлены для разных целевых групп слушателей. Представим групповую дифференциацию программ по целевым сегментам (таблица 2).

В своей деятельности одним из приоритетных направлений Центр трансфера технологий считает оказание консультационных услуг, обучение основам предпринимательской деятельности и подготовке бизнес-планов инновационных проектов, оказание образовательных услуг, а также иные виды услуг в соответствии с законом № 425-3. Плановая структура поступлений валовой выручки от реализации программ дополнительного образования представлена в таблице 3.

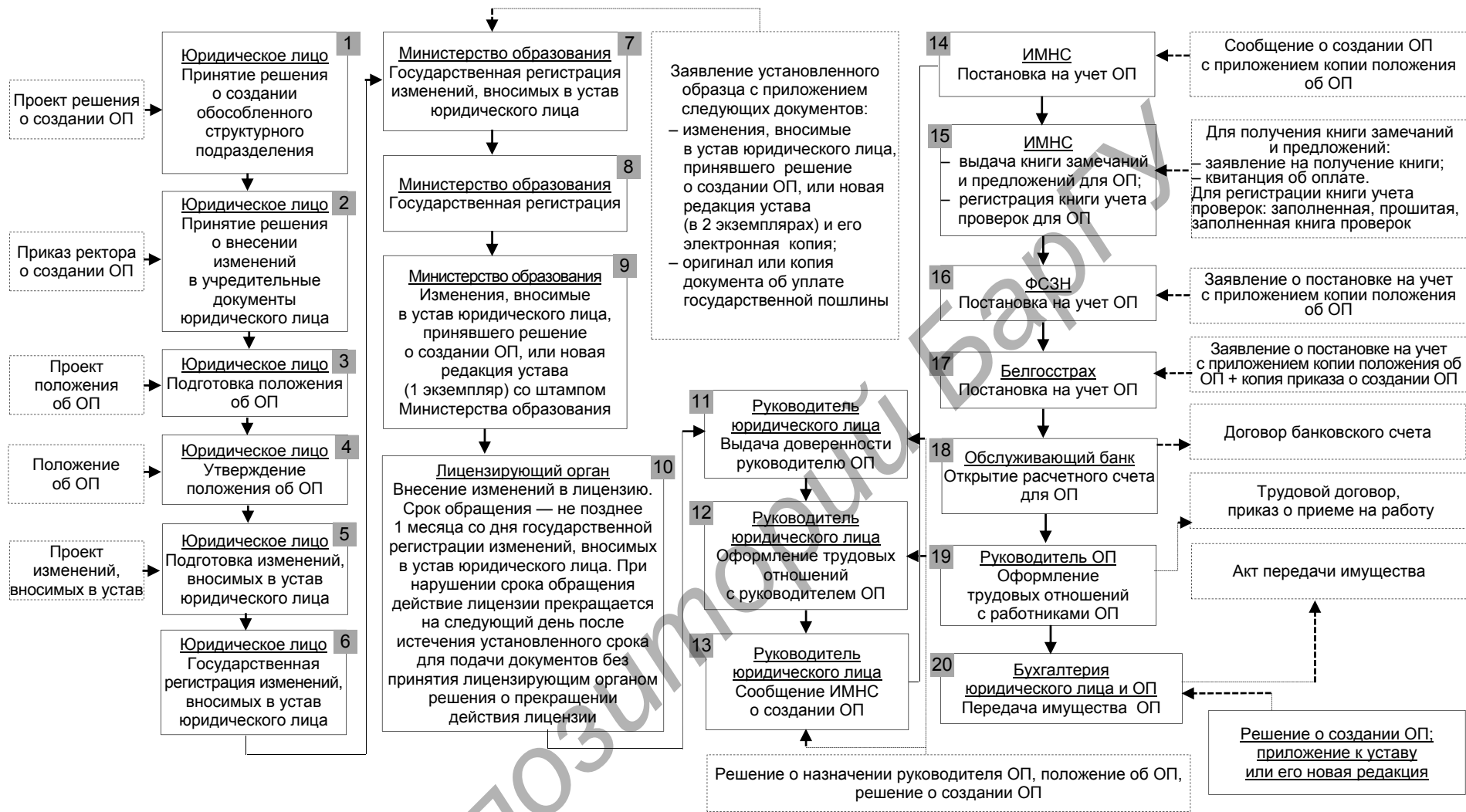


Рисунок 1. — Этапы создания субъекта инновационной инфраструктуры на примере организации деятельности обособленного подразделения «Центр трансфера технологий» учреждения образования «Барановичский государственный университет»

Примечание. Собственная разработка автора.

Т а б л и ц а 1. — Основные направления деятельности Центра трансфера технологий в части предоставления услуг, предусмотренных законодательством, в 2020—2022 годах

Реализация основного направления деятельности Центра трансфера технологий	Сведения о выполнении
Консультационные услуги (в частности, в области финансов, права, техники и технологий) на всех этапах передачи новшества	В соответствии с направлениями работы Центра трансфера технологий и Центра поддержки предпринимательства в течение 2022 года осуществлялось консультирование субъектов малого предпринимательства (микро- и малых организаций), индивидуальных предпринимателей, ремесленников, самозанятых, студенческой молодежи, учащихся учреждений общего среднего образования по вопросам: финансовой грамотности, организации предпринимательской деятельности (57 человек, из них 36 — индивидуальные предприниматели, ремесленники, 21 — студенты и самозанятые); системы государственной поддержки субъектов малого и среднего предпринимательства, источников бюджетного (внебюджетного) финансирования предпринимательской деятельности (37 — индивидуальные предприниматели, ремесленники); разработки бизнес-планов, технико-экономического обоснования, планов-прогнозов развития организаций; ионно-плазменного азотирования деталей и комплектующих; 3D-моделирования и 3D-печати изделий
Исследования конъюнктуры рынка по выявлению возможностей введения в гражданский оборот новшеств, а также продукции, технологий, услуг, организационно-технических решений, созданных на их основе	За 2020—2022 годы в рамках научно-исследовательской деятельности по выявлению возможностей введения в гражданский оборот новшеств опубликовано 3 статьи Высшей аттестационной комиссии, материалы для 2 коллективных монографий объемом 4,52 а. л., 1 электронный учебно-методический комплекс, 2 рабочие тетради, учебно-методическое обеспечение для 11 программ дополнительного образования по направлениям инновационного и проектного менеджмента, бизнес-планирования, бухгалтерского учета, основ предпринимательской деятельности, финансовой грамотности
Инженерно-консультационные и проектные услуги (инжиниринговые услуги)	Количество/объем сформированных при содействии центра научно-технических, инновационных (инвестиционных) и иных проектов (работ) за 2020—2022 годы (ед. / тыс. руб.): 17 / 354. По договору с Министерством образования № 188у от 20.05.2020 стоимость работ составила 10 000 руб. Период выполнения работ: с мая по декабрь 2020 года
Услуги по подготовке бизнес-планов инновационных проектов	За 2020 год обучение по образовательной программе обучающего курса «Основы предпринимательской деятельности» прошли 43 человека, из них обратилось за субсидией 37 человек. За счет средств Фонда социальной защиты населения Брестского областного исполнительного комитета (ФСЗН) оказана финансовая поддержка молодежи до 31 года (7 человек). Для организации предпринимательской деятельности и ремесленной деятельности из средств ФСЗН выделены субсидии 34 безработным. За 2021 год по образовательной программе обучающего курса «Основы предпринимательской деятельности» прошли обучение 50 человек. 27 бизнес-проектов получили финансирование за счет средств ФСЗН. Для организации предпринимательской и ремесленной деятельности из средств ФСЗН выделены субсидии 4 безработным. Обучение основам предпринимательской деятельности прошли 13 человек, из них обратилось за субсидией 6. За период с января по июнь 2022 года по образовательной программе обучающего курса «Основы предпринимательской деятельности» прошли обучение 24 человека. 21 бизнес-проект получил финансирование за счет средств ФСЗН. Для организации предпринимательской и ремесленной деятельности из средств ФСЗН выделены субсидии 21 безработному
Содействие в привлечении инвестиций, поиске инвесторов и (или) деловых партнеров	В целях привлечения внебюджетного финансирования молодежных стартап-проектов за 2020—2022 годы были подготовлены и представлены на республиканский и международные конкурсы молодежных инновационных проектов 15 комплектов заявочных материалов. По итогам конкурсов 4 проекта вошли в финалы конкурсов, 3 проекта получили финансирование в объеме: 1 проект — 1 493,88 (спонсорская помощь), 1 проект — 2,800 (поддержка женщин в ремесленной деятельности, агроэкотуризме, фермерстве), 1 проект — 15,000 рос. руб.

Окончание таблицы 1

Реализация основного направления деятельности Центра трансфера технологий	Сведения о выполнении
Услуги по управлению инновационными проектами	Обособленное подразделение оказывало услуги по управлению инновационным проектом учреждения образования «Гимназия № 3 г. Барановичи». Наименование проекта: «Проектирование модели формирования деловой активности учащихся на основе вовлечения в предпринимательскую деятельность». В рамках первого этапа проекта организовано обучение педагогического коллектива учреждения образования по образовательной программе «Основы предпринимательской деятельности». На базе гимназии проведен обучающий семинар «Инструменты реализации инновационных проектов: от генерации идеи до коммерциализации». Проведен вводный мониторинг образовательного процесса в соответствии с критериями и показателями эффективности реализации инновационного проекта, а также мониторинг рынка образовательных услуг в сфере дополнительного образования по г. Барановичи. Проведена работа по поиску учреждений-партнеров в соответствии с тематикой инновационного проекта. В рамках второго этапа разработаны локальные документы по обеспечению реализации проекта: образовательные программы объединения по интересам «Стартап-школа», образовательная программа обучающихся курсов «Основы предпринимательской деятельности»
Услуги по информационному продвижению новшеств посредством организации участия субъектов инновационной деятельности в проведении выставок, ярмарок	Обособленным подразделением «Центр трансфера технологий» учреждения образования «Барановичский государственный университет» с января 2020 по июнь 2022 года проведено 33 стартап-мероприятия по вопросам предпринимательской, инновационной и проектной деятельности для различных групп населения (руководители и сотрудники организаций, студенты, педагогические коллективы, безработные, начинающие предприниматели), участниками которых стали 714 человек. Количество потенциальных инвесторов, принявших участие в инвестировании бизнес-проектов стартапов, — 9 человек. Заявлен 171 бизнес-проект, 94 из которых проинвестированы
Образовательные услуги	Обособленным подразделением «Центр трансфера технологий» разработаны и внедрены образовательные программы: программа повышения квалификации «Управление проектами», обучающие курсы «Проектный менеджмент», «Методика написания научных статей», «Бизнес-школа», «Лаборатория юного ученого», «Академия технологий», «IT-школа», «Инженерный класс»

Т а б л и ц а 2. — Групповая дифференциация программ по целевым сегментам

Целевой сегмент	Наименование образовательной программы (количество часов)
1. Управления по труду, занятости и социальной защите, безработные, начинающие предприниматели	1.1 ОК «Основы предпринимательской деятельности» (102)
2. Педагогические коллективы, новаторы, разработчики проектов	2.1 ПК «Экспертиза игр и игрушек»(48) 2.2 ПК «Управление проектами» (56) 2.3 ОК «Инновационный менеджмент» (48) 2.4 ОК «Методика подготовки научных статей» (38)
3. Сотрудники финансовых учреждений	3.1 ОК «Бизнес-проектирование предпринимательской деятельности» (98) 3.2 ОК «Практический бухгалтерский учет в 1-С» (36)
4. Учащиеся учреждений общего среднего и среднего специального образования	4.1 ОПИ «Академия технологий» (112) 4.2 ОПИ «Инженерный класс» (70) 4.3 ОПИ «Бизнес-школа» (36) 4.4 ОПИ «IT-класс» (90)

Т а б л и ц а 3. — Плановая структура доходов обособленного подразделения «Центр трансфера технологий» в направлении реализации образовательных программ, направленных на формирование знаний и компетенций в области трансфера технологий, на 2022—2025 годы, тыс. руб.

Наименование продукции (товаров, работ, услуг)	2022	2023	2024	2025	Итого
ПК «Экспертиза игр и игрушек» (на базе ИПКиП БарГУ)	0,00	1,68	3,36	3,36	8,40
ПК «Управление проектами» (на базе ИПКиП БарГУ)	1,74	1,74	1,74	1,74	6,96
ОК «Основы предпринимательской деятельности»	5,40	7,20	7,20	7,20	27,00
ОК «Инновационный менеджмент»	1,02	1,02	1,02	1,02	4,08
ОК «Методика подготовки научных статей»	0,00	1,02	1,02	1,02	3,06
ОК «Практический бухгалтерский учет в 1-С»	0,00	1,02	1,02	1,02	3,06
ОК «Бизнес-проектирование предпринимательской деятельности»	0,00	0,90	0,90	1,80	3,60
ОПИ «Академия технологий»	0,30	0,72	0,90	1,20	3,12
ОПИ «Инженерный класс»	0,70	0,60	1,20	1,20	3,00
ОПИ «Бизнес-школа»	0,60	0,90	0,90	0,90	3,30
ОПИ «IT-класс»	0,95	2,76	2,76	3,45	10,35
ИТОГО по доходу	10,71	19,56	22,02	23,91	75,93

Представим расчет удельных весов услуг, обеспечивающих трансфер технологий согласно бизнес-проекту деятельности Центра трансфера технологий БарГУ на 2022—2025 годы. Совокупный доход Центра трансфера технологий формируется исходя из пяти направлений: коммерциализация результатов научно-технической деятельности университета, оказание проектных услуг, оказание услуг по разработке бизнес-планов, оказание образовательных услуг (обучающие курсы, объединения по интересам, обучающие семинары, вебинары, тренинги, воркшопы), а также реализация образовательной программы по комплексному развитию детей дошкольного возраста «Университет для детей».

При этом при проектировании модели деятельности Центра трансфера технологий на 2023—2025 годы следует увеличить долю доходов от коммерциализации результатов научно-технической деятельности согласно перечню дополнительных платных услуг университета, а также активизировать работу по продаже прав на объекты интеллектуальной собственности. Одним из приоритетных направлений в данном контексте является внедрение в деятельность субъектов инфраструктуры поддержки малого предпринимательства автоматизированной системы по разработке инновационных и бизнес-проектов. Программный продукт прошел апробацию в структурных подразделениях университета. Получено свидетельство о регистрации компьютерной программы № 1125 от 26.12.2018. Помимо этого БарГУ является патентообладателем изобретения, 8 полезных моделей. В период с 2017 по 2021 год профессорско-преподавательским составом университета получено 6 патентов на изобретения. Представим удельный вес отдельных работ в валовом доходе (таблица 4).

Т а б л и ц а 4. — Удельный вес отдельных работ (услуг) в валовом доходе субъекта инновационной инфраструктуры в 2022—2025 годах, %

Наименование продукции (товаров, работ, услуг)	2022	2023	2024	2025
Научно-технические, технологические разработки	16,20	21,39	22,42	25,78
Проектные услуги сторонним организациям	3,72	4,28	3,77	4,85
Услуги по разработке бизнес-планов	1,19	1,37	1,81	2,07
Образовательные услуги, направленные на формирование знаний в области трансфера технологий	51,74	55,77	55,34	51,57
Дошкольные образовательные программы	27,16	17,19	16,66	15,73
Работы (услуги), обеспечивающие трансфер технологий	72,84	82,81	83,34	84,27
Прочие услуги	27,16	17,19	16,66	15,73

Согласно данным, представленным в таблице 4, доля образовательных услуг, обеспечивающих развитие знаний и навыков в области трансфера технологий, в валовом доходе субъекта инновационной инфраструктуры составляет более 50 %. Это обеспечивается посредством внедрения новых образовательных программ обучающихся курсов (в том числе в дистанционном формате) и программ объединения по интересам для учащихся учреждений общего среднего и среднего специального образования. Так, в 2022 году в Центре трансфера технологий и на инженерном факультете университета были внедрены и апробированы новые образовательные программы объединения по интересам с применением технологий модульного обучения слушателей. К ним относятся программы объединения по интересам «Академия технологий», программы факультативных занятий «Инженерный класс» и «IT-класс».

Технология модульного обучения — инновационная образовательная технология, способствующая реализации принципов дифференциации, индивидуализации образовательного процесса и стимулированию активности обучающегося. Технология модульного обучения способствует развитию учебной самостоятельности обучающегося, умению работать с большими объемами информации, формированию навыков самоуправления. Технология интегрирует программное обучение и теорию поэтапного формирования умственных действий. Модуль, как дидактическая единица освоения дисциплины, имеет деятельностную и практическую направленность, соответствует уровню научно-технического прогресса, носит опережающий характер, включает интеллектуальные технологии. Реализация образовательных программ осуществляется как в очной, так и в дистанционной форме.

Результаты образовательной деятельности станут исходными для определения форм, методов и средств обучения на следующем этапе анализа обратной связи. В подготовке учебно-методических материалов следует сделать акцент на доступности излагаемого материала и визуализации учебной информации. Именно визуализация учебной информации позволяет достичь наглядности в изложении учебного материала, когда изучаемые объекты, процессы и явления в своем содержании предполагают не только наглядность, но и схематичность.

Представим содержание основных модулей образовательных программ на примере программы объединения по интересам «Академия технологий» (таблица 5). Программа имеет технико-технологическую и социально-экономическую направленность и ориентирована на развитие технических, экономических и социально-личностных компетенций учащихся, основанных на техническом и социально-творческом опыте, и обеспечивает решение и исполнение социально-профессиональных задач и функций, удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном, организации свободного времени, профессиональной ориентации. Реализация программы позволяет сформировать у учащихся основы технического и экономического мышления, развить компетенции в программировании, 3D-моделировании и 3D-печати, дополненной реальности и навыки применения экономических знаний для анализа и объяснения экономических явлений, событий, ситуаций, приобрести опыт самостоятельного принятия экономических решений на практике.

Т а б л и ц а 5. — Обоснование практической направленности объединения по интересам «Академия технологий»

Модуль	Количество часов	Описание модуля	Результат обучения
Модуль 1: 3D-моделирование и 3D-печать	20	Как и все информационные технологии, 3D-моделирование основано на применении компьютерных и программных средств, которые подвержены быстрому изменению. Возникает необходимость усвоения данных технологий в более раннем возрасте. Программные средства 3D-моделирования предназначены для пользователей, имеющих различный уровень подготовки. Графические системы начального уровня позволяют строить сложные модели, которые могут быть использованы в различных областях	Построение двумерного чертежа в программе «Компас-3D». Оптимизация моделей для печати, задание различной плотности и вариантов поддержки. Печать спроектированных моделей под руководством преподавателя
Модуль 2: дополненная реальность	20	Модуль формирует у учащихся современные представления о возможностях динамично развивающейся технологии виртуальной и дополненной реальности. Основная цель — освоение организации взаимодействия с виртуальным миром для интенсификации процессов обучения, тренировки, обмена информацией, презентации объектов различного назначения	Разработка в Unity приложения дополненной реальности. Создание простой анимации примитива. Создание анимационной модели в Unity

Окончание таблицы 5

Модуль	Количество часов	Описание модуля	Результат обучения
Модуль 3: программирование на языках высокого уровня и основы WEB-разработки	28	Особенностью курса является его направленность на формирование у учащихся навыков поиска решения поставленной задачи с помощью визуальных средств программирования на языке C#. Он позволит не только обучить учащихся программированию, но и выявить тех, кто способен этим заниматься более углубленно	Написание простейшей программы в среде Delphi. Разработка веб-сайта
Модуль 4: стартап-проектирование в сфере IT	18	Модуль формирует умение разрабатывать технико-экономическое обоснование, научно-исследовательские работы, тезисы докладов в условиях формирования компетенций учащихся учреждений общего среднего образования. Содержание модуля ориентировано на развитие научно-исследовательских и предпринимательских навыков учащихся, направленных на активизацию деловой, научной и инновационной активности	Разработка комплекта презентационных материалов и обоснования стартап-проекта в сфере IT
Модуль 5: проектирование инноваций	6	Получение знаний и практических навыков в области проектного менеджмента в целях максимального использования частной инициативы, раскрепощения деловой активности и творческого потенциала слушателей	Разработка проектной документации (обоснования, паспорта проекта, стратегии коммерциализации)

Содержание образовательной программы ориентировано на:

- создание условий для развития личности ребенка;
- расширение и углубление знаний, умений и навыков по программированию, 3D-моделированию и 3D-печати, дополненной реальности, бизнес-планированию и проектированию новшеств;
- формирование у школьников алгоритмического стиля мышления и обучение принципам работы по созданию собственных информационных ресурсов;
- обучение учащихся графическим возможностям среды Microsoft Visual Studio;
- активизацию процесса саморазвития личности;
- развитие мотивации личности к исследовательской деятельности;
- формирование у учащегося позитивного отношения к образу предпринимателя, раскрепощение деловой активности и развитие предпринимательских компетенций;
- создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности учащегося, ее интеграции в системе мировой и отечественной культуре;
- интеллектуальное развитие личности учащегося.

Проект системы включает 5 модулей, представляющих обособленные дидактические единицы и включающие набор кейсов, способствующих изучению отдельного модуля.

Основными технологиями обучения в рамках программы являются: технология проблемного обучения, технология проектной деятельности, коммуникативно-диалоговые технологии, технология внутригрупповой дифференциации.

Основными методами обучения дисциплины являются: методы проблемного обучения (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский методы), интерактивные методы, метод проектов, метод case-study (анализ ситуаций), методы активного социально-психологического обучения, методы развития критического мышления.

Преимуществом образовательной программы объединения по интересам является авторская методика преподавания модулей, которая интегрирует индивидуальный подход к разработке проекта и инновационные методы организации образовательного процесса (модульное обучение, кейс-обучение, автоматизированная система для оперативного расчета финансово-экономических показателей), что позволяет слушателю вне зависимости от уровня подготовки разработать мини-проект по каждому направлению обучения в целях представления на региональных и республиканских конкурсах инновационных проектов.

Заключение. Проведенный комплексный анализ вклада субъекта инновационной инфраструктуры в развитие системы дополнительного образования университета позволил сделать вывод о необходимости использования институциональных мер и организационно-экономических стимулов в развитии центров трансфера технологий. Содействие развитию инновационной деятельности осуществляется посредством формирования системы субъектов инновационной инфраструктуры в целях создания благоприятных условий, стимулирующих предпринимательскую активность, развитие знаний и навыков в высокотехнологичных областях. Следует отметить, что реализация программ дополнительного образования обеспечивает преобладающий удельный вес в валовом доходе субъекта инновационной инфраструктуры. Это обусловлено наличием следующих проблем в сфере коммерциализации результатов научно-технической деятельности университета:

- недостаточная компетентность маркетинговых служб и специалистов в сфере трансфера технологий и коммерциализации результатов научно-технической деятельности университета;
- недостаток мотивации авторов научно-технической деятельности патентовать свои разработки, продлевать полученные патенты ввиду отсутствия потенциальных потребителей новшеств и технологий, созданных на их основе;
- отсутствие специалистов в сфере интеллектуальной собственности и патентного права;
- недостаток информированности экономических агентов региона о характере современной науки, структуре и важнейших направлениях ее деятельности, а также о возможностях университета.

При условии нивелирования заявленных недостатков деятельность Центра трансфера технологий как субъекта инновационной инфраструктуры способствует активизации инновационной деятельности, коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности сотрудников, студентов университета на региональном уровне, а также развитию системы дополнительного образования, обеспечивающей качественную подготовку будущих специалистов.

Список цитированных источников

1. О государственной инновационной политике и инновационной деятельности в Республике Беларусь [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 10 июля 2012 г. № 425-З : с изм. и доп. от 11 мая 2016 г. № 364-З. // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=N11200425> . — Дата доступа: 01.07.2023.
2. О Государственной программе инновационного развития Республики Беларусь на 2021—2025 годы [Электронный ресурс] : Указ Президента Респ. Беларусь, 15 сент. 2021 г., № 348 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: http://www.pravo.by/upload/docs/op/p31700031_1486414800.pdf . — Дата доступа: 01.07.2023.
3. О развитии предпринимательства [Электронный ресурс] : Декрет Президента Респ. Беларусь, 23 нояб. 2017 г., № 7 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: http://pravo.by/upload/docs/op/Pd1700007_1511730000.pdf . — Дата доступа: 01.07.2023.
4. О Государственной программе «Малое и среднее предпринимательство в Республике Беларусь» на 2021—2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 янв. 2021 г., № 56 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <http://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C21600149> . — Дата доступа: 22.06.2023.
5. Конкурентоспособность экономики: инновационный подход : монография / В. И. Кудашов [и др.] ; под общ. ред. В. И. Кудашова, А. С. Головачева. — Минск : Изд-во МИУ. — 484 с.
6. Пашинанов, Э. Л. Методика оценки развития социально-экономических систем [Электронный ресурс] / Э. Л. Пашинанов // Упр. эконом. системами. — 2012. — 22 с. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-otsenki-gazvitiya-regionalnyh-sotsialno-ekonomicheskikh-sistem-1> . — Дата доступа: 22.06.2023.
7. Фатхутдинов, Р. А. Инновационный менеджмент : учеб. для вузов / Р. А. Фатхутдинов. — 6-е изд. — СПб. : Питер, 2011. — 448 с.

Поступила в редакцию 06.07.2023.

УДК 159.922.1:[316.6:618.2]-055.25:[140.8:2]

О. К. Войтко¹, кандидат психологических наук, доцент, **Е. С. Минчик²**

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 875 49 98, voitko25@mail.ru,
²+375 (29) 505 27 69, milenabspu@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РЕПРОДУКТИВНЫХ УСТАНОВОК ДЕВУШЕК С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ РЕЛИГИОЗНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования социальных и психологических факторов формирования репродуктивных установок у девушек юношеского возраста. Акцентируется внимание на актуальности проблемы духовно-нравственных ценностей молодёжи подросткового и юношеского возраста с учётом национальных традиций, историко-культурных ценностей, социально-политических условий, а также индивидуально-личностного развития данной возрастной группы. Подчёркивается значимость формирования духовно-нравственной сферы в молодёжной среде как многоаспектного процесса, обеспечивающего развитие позитивных репродуктивных установок в семейном воспитании и в образовательной среде. В исследовании выявлены причины, детерминирующие отрицательные репродуктивные установки, связанные с трудностями формирования когнитивной составляющей духовно-нравственных ценностей как первичного компонента системы ценностных ориентаций.

Ключевые слова: репродуктивная установка; духовно-нравственное развитие; демографическая политика; формирование внутриличностного компонента репродуктивной установки; религиозное мировоззрение.

Библиогр.: 5 назв.

O. K. Voitko¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, **E. S. Minchik²**

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus,
¹+375 (29) 875 49 98, voitko25@mail.ru, ²+375 (29) 505 27 69, milenabspu@gmail.com

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF REPRODUCTIVE ATTITUDES OF GIRLS WITH DIFFERENT DEGREES OF RELIGIOUS WORLD VIEW

The article presents the results of a study of social and psychological factors in the formation of reproductive attitudes in adolescent girls. Attention is focused on the relevance of the problem of spiritual and moral values of youth of adolescence and youth, considering national traditions, historical and cultural values, socio-political conditions, as well as individual and personal development. The importance of the formation of the spiritual and moral sphere in the youth environment is emphasized as a multidimensional process that ensures the development of positive reproductive attitudes in family education and in the educational environment. The study revealed the causes that determine negative reproductive attitudes associated with the difficulties in the formation of the cognitive component of spiritual and moral values as the primary component of the system of value orientations.

Key words: reproductive attitude; spiritual and moral development; demographic policy; formation of the intrapersonal component of the reproductive attitude; religious world view.

Ref.: 5 titles.

Введение. Положительная демографическая динамика является одним из основополагающих условий развития любого современного государства. На протяжении нескольких десятилетий в Республике Беларусь предпринимаются различные меры, направленные на повышение рождаемости: оплачиваемый отпуск по уходу за ребенком до трех лет; льготное кредитование для многодетных семей, программа семейного капитала и пр. Тем не менее демографические процессы остаются депопуляционными. По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь за 2019 год

(до мировой пандемии COVID-19), смертность населения в нашей стране превысила рождаемость на 36 100 человек, что соизмеримо населению двух районных центров страны. Суммарный коэффициент рождаемости составил 1,388 (количество детей на 1 000 женщин детородного возраста), а для простого воспроизводства населения он должен быть не менее 2,1 [1].

Согласно оценке, на конец 2022 года население Беларуси составляло 9 453 125 человек, годовой прирост — 0,01 % (родившихся: 110 687 человек; умерших: 133 940 человек; естественный прирост населения: –23 253 человек) [2].

Большое значение приобретают усилия государства в рамках молодежной и семейной политики, направленные на формирование у молодежи позитивных репродуктивных установок (далее — РУ) в долгосрочной перспективе.

Воспитание и развитие у молодёжи устойчивых духовно-нравственных ценностей на основе исторических, культурных, духовных, семейных традиций является приоритетным направлением на уровне Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021—2025 годы [3].

Несмотря на то, что наблюдается рост многодетных семей в стране, это не решает проблему увеличения населения. Актуальность исследуемой темы обусловлена большим ростом численности молодых семей, не имеющих детей, сознательно принимающих решение отказаться от родительства либо иметь одного ребенка. Ценность материнства в ее традиционной интерпретации подвергается всесторонней трансформации. Девушки репродуктивного возраста все чаще направлены на профессиональное становление в ущерб материнству, имея при этом все материальные блага, необходимые для рождения ребенка. Возникает вопрос о духовно-нравственном становлении современной молодежи, социальных и психологических факторах, способствующих и препятствующих формированию положительных РУ у девушек.

Методология и методы исследования. Исследования в отечественной психологии проводятся в русле индивидуально-личностного подхода, основанного на целенаправленном воздействии на РУ и дальнейшее репродуктивное поведение личности.

Так, РУ является социальной установкой, влияющей на репродуктивное поведение, что приводит к той или иной демографической ситуации в стране. Следует отметить, что проблема РУ была раскрыта в работах сторонников теории институционального кризиса семьи и упадка рождаемости (А. И. Антонов, В. Н. Архангельский, В. А. Борисов, В. М. Медков, А. Б. Синельников). А. И. Антонов и В. М. Медков определяют РУ как «психический регулятор поведения, предрасположенность личности, определяющую согласованность разного рода действий, обусловленных положительным или отрицательным отношением к рождению определённого числа детей» [4, с. 5].

Социально-психологическая трактовка понятия «репродуктивная установка» позволяет выделить три её компонента: когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий (побудительный) [4, с. 74]. Сущностные характеристики РУ могут быть выявлены только во взаимодействии всех трёх компонентов [4, с. 172].

Когнитивный компонент РУ включает количественный и качественный аспекты. Качественный подразумевает установки детности — предпочитаемый пол ребёнка, время протекания беременности и пр. Количественный аспект выражается в настроенности на число детей, интервалы между рожденьями и пр.

Эмоциональный компонент РУ включает в себя весь диапазон чувств от положительных до отрицательных в отношении рождения детей, их численности.

Поведенческий компонент РУ проявляется в готовности к конкретным действиям, направленным на рождение очередного ребёнка или отказ от его рождения, а также интенсивность побуждений к действиям.

В своих исследованиях В. В. Бойко разделял идеи А. И. Антонова и В. М. Медкова в вышеизложенной позиции, но с той разницей, что на первое место среди компонентов РУ помещал поведенческую составляющую. Так, РУ он определяет как «комплекс поведенческих актов, суждений, оценок и позиций личности, выражающих её поведенческое, эмоциональное и сознательное отношение к рождению детей и опосредствующих принятие соответствующих решений с учётом представлений о нормативах, традициях, интересах общества, главным образом с учётом собственных потребностей и возможностей» [5, с. 28].

Можно выделить две группы факторов, формирующих личностные РУ:

– внешние — социально-политическая, экономическая ситуация в стране, что, в свою очередь, стабилизирует либо, напротив, ослабляет внутреннюю готовность личности к рождению детей в семье, когда молодые люди рассчитывают на гарантии защиты государством материнства и предоставление благоприятных условий воспитания ребёнка;

– внутренние — представляют собственное мнение, воспитание личности, ее индивидуально-психологические и духовно-нравственные качества.

Исходя из теоретического анализа научной литературы, было сформулировано предположение, что духовно-нравственная составляющая и личностные особенности взрослеющих девушек являются приоритетными для репродуктивного поведения, что сказывается на рождаемости, половой культуре и семейных ценностях в целом.

В исследовании приняли участие 90 человек (девушки). Испытуемые по результатам анкетирования были разделены на две группы в соответствии со степенью религиозности:

1) «верующие» (26 девушек, воспитывающихся в религиозной среде: учащиеся воскресной школы молодёжной группы Свято-Елисаветинского монастыря г. Минска, участники православного молодежного движения Брестской епархии в защиту традиционных семейных ценностей «Настоящая жизнь» (Брест), дочери священников православной конфессии);

2) «неверующие» (64 девушки по результатам анкетирования являются атеистами или агностиками (сомневающимися)). Испытуемые являются студентами I курса Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», учащимися II курса учреждения образования «Минский торговый колледж» (филиала БГЭУ). Возраст испытуемых: 15—18 лет.

Методы исследования: теоретические (анализ, обобщение, систематизация), эмпирические (анкетирование). Для выявления уровня сформированности РУ была разработана авторская анкета «Изучение репродуктивных установок в юношеском возрасте» (О. К. Войтко, Е. С. Минчик, Л. А. Мартынова). Анкета состоит из 37 вопросов для изучения социально-психологических факторов РУ у девушек юношеского возраста: семейных традиций, религиозного мировоззрения, духовно-нравственных ценностей, репродуктивного здоровья, репродуктивного выбора, социально-экономических условий для их формирования. К социальным факторам относятся: количество детей в семье, порядок рождения сиблингов, благополучность семьи, материальная обеспеченность, статус семьи (полная либо неполная), ценность материнства, многодетность (бездетность), социальные гарантии государства. К психологическим факторам формирования РУ можно отнести: ценности (терминальные и инструментальные), нравственное самоопределение, уровень сформированности духовных и нравственных качеств личности, желание иметь детей, возраст для рождения ребёнка, наличие родных братьев и сестёр, готовность к прерыванию беременности и пр.

Метод математико-статистической обработки данных — *U*-критерий Манна—Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение. По результатам диагностики с помощью анкеты были проанализированы полученные ответы в двух группах («верующих» и «неверующих») в целях выявления существенных различий по переменным.

В результате обработки и интерпретации полученных данных можно выделить следующие существенные различия между группами испытуемых.

На вопрос «Сколько детей Вы хотите иметь?» 54 % испытуемых из группы «верующие» ответили, что более трёх, в то время как из группы «неверующие» хотят иметь троих и более детей только 11 % испытуемых ($U = 500,5; p \leq 0,004$). Анализируя ответы испытуемых по этому вопросу, отметим, что у девушек из группы «неверующие» наблюдается тенденция к феномену «чайлдфри» (25 % испытуемых не хотят иметь детей вовсе); в группе «верующие» этот показатель равен 0 %.

В группе «верующие» на вопрос «В каком возрасте Вы хотели бы родить первенца?» ответили: в 20—25 лет — 81 % испытуемых; в группе «неверующие» — 42 % испытуемых ($U = 378,5; p \leq 0,0001$). Полученный результат скорее связан с тем, что ценность материнства для «верующих» девушек первична. Рождение первого ребёнка предполагается ими в оптимальный по медицинским показателям детородный возраст — от 19 до 26 лет. Женщина в первую очередь — жена, мать, что поддерживается и транслируется как ценностный сценарий в родительской семье. В группе «неверующих» девушек был отмечен факт предполагаемого «позднего материнства». После 30 лет родить первенца согласны 30 % испытуемых ($U = 598,0; p \leq 0,046$), у «верующих» испытуемых этот показатель составляет 0 %.

На вопрос анкеты «Если бы перед Вами встал выбор: ребёнок или образование/карьера, Вы бы...» группа «неверующих» испытуемых (78 %) сделала выбор в пользу образования/карьеры ($U = 326,5; p \leq 0,00001$); группа «верующих» выбрала родить ребёнка (62 %) ($U = 380,0; p \leq 0,0001$). Полученные показатели позволяют нам предположить, что «неверующие» девушки ориентированы на карьерный и профессиональный рост, выделяют это преимущественно важным и первоочередным для себя. В группе «верующие» выбор был сделан в пользу рождения ребёнка, что характеризует их ценностную направленность на материнство.

На вопрос «Связываете ли Вы рождение детей с замужеством» 100 % «верующих» девушек ответили утвердительно ($U = 533,0; p \leq 0,01$), а среди «неверующих» — 63 % ($U = 533,0; p \leq 0,01$). Допускают рождение детей вне брака 37 % «неверующих» испытуемых, что отражает тревожную статистику в перспективе внебрачных детей и отсутствие приоритета традиционных семейных ценностей.

На вопрос «Как Вы относитесь к рождению детей в незарегистрированном браке (сожительстве)» 96 % испытуемых «верующих» ответили отрицательно ($U = 336,0; p \leq 0,00001$). Считают, что штамп в паспорте не является главным для рождения ребёнка, 45 % «неверующих» ($U = 486,5; p \leq 0,003$). «Верующие» девушки поддерживают официальный (гражданский) брак как обязательное условие для рождения детей. Зарегистрированные браки первичны перед таинством церкви — венчанием, что является важнейшим условием создания верующей семьи, а впоследствии — деторождения. «Неверующие» девушки не считают, что дети должны рождаться в официальных отношениях, полагая, что это не главное для их психологического благополучия и гармоничного развития ребёнка.

На вопрос «Сколько у Вас родных братьев и сестёр в семье?» 50 % «верующих» ответили, что трое и больше ($U = 513,5; p \leq 0,01$). В группе «неверующие» этот показатель равен 13 %. Следует отметить тот факт, что, отвечая на вопрос «Сколько детей Вы хотите иметь?», 54 % «верующих» ответили, что хотят иметь трое и больше детей. Девушки намерены иметь в будущем свои многодетные семьи, так как сами растут и воспитываются в родительской семье, где трое и более детей. Ответ на вопрос «Как Вы думаете, что важнее материнства?» показал, что 35 % ($U = 568,0; p \leq 0,04$) испытуемых из группы «верующие» отдают приоритет материнству по сравнению с группой «неверующие» — 2 %. «Неверующие» девушки отдают предпочтение карьере — 48 % ($U = 593,0; p \leq 0,02$) и независимости — 25 %. Исходя из полученных результатов, можно предположить, что девушки из группы «верующие» более предрасположены к принятию материнской роли в будущем по сравнению с группой «неверующие», ориентированной на карьерный рост и независимость.

На вопрос «Большая семья — это...» были предложены варианты ответов, получившие наибольшие статистические показатели различий:

а) «хорошо. Да, я знаю по себе, как это здорово — большая семья, не скучно» — ответили утвердительно 92 % испытуемых из группы «верующие» и 48 % из группы «неверующие» ($U = 440,0; p \leq 0,001$);

б) «мне нравится лучше быть единственным ребёнком в семье, все блага только тебе» — поддерживают данное утверждение 28 % девушек из группы «неверующие» и никто из группы «верующие» ($U = 585,0; p \leq 0,03$).

На основании полученных данных можно заключить, что девушки из семей верующих получают информацию о будущем родителстве в собственных семьях, чего нельзя сказать о другой группе. Девушки из группы «неверующие» пытаются получить необходимую, порой искажённую информацию по этому вопросу через средства массовой информации.

Анализируя полученные данные, мы наблюдаем тревожную статистику у девушек юношеского возраста — предрасположенность к частой смене половых партнёров (промискуитет), что влечёт за собой проблемы со здоровьем, зачатием, вынашиванием ребёнка. Наблюдается дезориентированность в системе ценностей и духовно-нравственных качествах: любовь, верность, преданность, целомудрие, доверие и др.

На вопрос «В случае нежелательной беременности допускаете ли Вы аборт?» 92 % девушек из группы «верующие» ответили, что не допускают аборт, 81 % девушек из группы «неверующие» допускают подобное решение вопроса.

Заключение. Для девушек, воспитывающихся в религиозной среде, характерна ярко выраженная положительная РУ, устойчивое желание родить первенца до 25 лет, ориентация на многодетность и рождение детей в браке, ценность материнства, понимание целомудрия как духовной и физической ценности, доверительные отношения с родителями. Для девушек-атеисток характерны ситуативное

отношение к деторождению, отказ от многодетности, ориентация на карьеру, независимость и готовность родить ребенка после 25 лет либо отказаться от деторождения, допущение рождения детей вне брака, отрицание целомудрия как ценности личности, наличие дистантных отношений с родителями.

Сравнительный анализ РУ девушек показал, что девушки из многодетных семей из группы «верующие» хотели бы в будущих своих семьях иметь также много детей, в отличие от девушек из группы «неверующие». Для девушек-атеисток этот фактор не является приоритетным, более того, они склонны вовсе к отказу от деторождения — «чайлдфри». Девушки из группы «неверующие» поддерживают рождение детей в незарегистрированном браке, в то время как девушки из верующих семей предпочитают законные отношения и рождение детей после замужества. Главным источником информации о целомудрии, зачатии, рождении, уходе и воспитании ребёнка для верующих девушек является семья, а для неверующих — Интернет и СМИ. Доверительные отношения для верующих девушек естественны в семье, где можно обсудить «неудобные» вопросы, в отличие от сверстниц из второй группы. Зачастую в Интернете и СМИ можно получить искажённую информацию, способную нанести ущерб как физическому, так и психологическому здоровью. Верующие девушки единогласно считают, что большая семья — это «хорошо и весело», в то время как неверующие девушки считают, что не хотели бы в будущем многодетную семью.

Список цитированных источников

1. Демографический ежегодник Республики Беларусь, 2019 [Электронный ресурс]: стат. сб. / редкол.: И. В. Медведа (пред.) [и др.] // Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://www.belstat.gov.by/upload/iblock/1c0/1c05351f61eba273e04b71df0036594a.pdf>. — Дата доступа: 02.12.2019.
2. Минчик, Е. С. Исследование репродуктивных установок студентов-психологов / Е. С. Минчик // Социум и христианство : сб. ст. участников VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28—30 янв. 2022 г. / Мин. духов. акад. ; редкол.: К. И. Голубев [и др.]. — Минск, 2022. — С. 101—104.
3. Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2021—2025 годы [Электронный ресурс] : утв. постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 19 янв. 2021 г., № 28 // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100028&ysclid=le2e7ah7sd571368667>. — Дата доступа: 18.04.2021.
4. Антонов, А. И. Социология семьи : учеб. пособие / А. И. Антонов, В. М. Медков. — М. : Моск. ун-т : Междунар. ун-т бизнеса и упр., 1996. — 302 с.
5. Бойко, В. В. Рождаемость: социально-психологические аспекты / В. В. Бойко. — М. : Мысль, 1985. — 238 с.

Поступила в редакцию 18.05.2023.

УДК 159.947.5

Т. Д. Грицевич¹, кандидат психологических наук, доцент, **О. Ю. Деменчук²**¹Государственное учреждение образования «Республиканский институт высшей школы», ул. Московская, 15, 220007 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 576 7910, t.gritsevich@gmail.com ,²Белорусский государственный университет, пр-т Независимости, 4, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (29) 140 07 10, oleg120698@mail.ru

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается мотивация студентов как фактор и движущая сила к обучению в учреждении высшего образования. Раскрыты существенные характеристики мотивации в условиях обучения в системе высшего образования Республики Беларусь. Сформулированы определения, связанные с мотивами и мотивацией к обучению. Определены существенные характеристики и составляющие компоненты мотивации к обучению в условиях учреждения высшего образования. Охарактеризованы факторы и причины нарушения мотивационных составляющих в учебно-познавательной, общественной и социально значимой деятельности при обучении в учреждении высшего образования. Мотивы и мотивация к обучению в учреждении высшего образования раскрыты с точки зрения их содержания и структуры. Дана характеристика ряду условий, при которых у человека формируется адекватная мотивированность к учебно-познавательной, профессиональной и научной деятельности.

Ключевые слова: мотив; мотивация; мотивированность; студент; профессия; обучение; развитие личности; учреждение высшего образования; познавательная активность.

Табл. 2. Библиогр.: 6 назв.

T. D. Gritsevich¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, **A. Y. Dzemenchuk²**¹Republican Institute of Higher Education, 15 Moscow Str., 220007 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 576 79 10, t.gritsevich@gmail.com ,²Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Ave., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 140 07 10, oleg120698@mail.ru

THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF LEARNING IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION CONDITIONS

The article considers the motivation of students as a factor and a driving force for studying in a higher educational institution. Based on the analysis of scientific sources, the essential characteristics of the phenomenon of motivation in the conditions of training in the system of higher education of the Republic of Belarus are revealed. The definitions related to the motives and motivation for learning are formulated, as well as the essential characteristics and constituent components of the phenomenon of motivation for learning in the conditions of a higher education institution. The factors and reasons for the violation of motivational components in educational, cognitive, social and socially significant activities during training in a higher education institution are characterized. The motives and motivation to study in a higher education institution are disclosed in terms of their content and structure. The characteristic is given to a number of conditions under which an adequate motivation for educational, cognitive, professional and scientific activities is formed.

Key words: motive; motivation; student; profession; training; personal development; institution of higher education; cognitive activity.

Table 2. Ref.: 6 titles.

Введение. Современные выпускники учреждений общего среднего образования, гимназий, учреждений профессионально-технического и среднего специального образования поступают в университеты и институты по разным причинам: наличие жесткого императива к получению высшего образования, стремление к приобретению профессиональных знаний, умений и навыков, формированию профессиональной идентификации и поиск интересов для дальнейшего развития. Существует категория студентов, которые поступали в университет для овладения конкретной желаемой профессией. Также есть категория студентов, которые подавали документы в университет исключительно в целях получения диплома о высшем образовании. Во втором случае, мы полагаем, что вероятность того, человек свяжет свою жизнь с выбранной профессией, крайне мала.

Для многих юношей и девушек вопрос выбора профессии и учреждения образования стоит крайне остро, так как ассоциируется с самым главным выбором в жизни, определяющим дальнейшую успешность или неуспешность. Ложность данных представлений подтверждает тот факт, что в Республике Беларусь функционирует ряд государственных учреждений образования, позволяющих пройти переподготовку и повышение квалификации в достаточно сжатые сроки, получая при этом другую, более интересную для конкретного человека квалификацию. Однако возрастные и индивидуально-типологические особенности некоторых молодых людей не позволяют осознать и принять то, что в 16—18 лет еще рано рассуждать о самом важном принятии решения в их жизни.

Для некоторых первокурсников формы и методы обучения в учреждении высшего образования (далее — УВО) являются крайне непривычными из-за длительного обучения по классической классно-урочной школьной системе. Для первокурсников перестройка всех функций познавательной и социальной активности является стресс-фактором, влияющим на мотивацию обучения в УВО. Немаловажные стресс-факторы — время и силы, затраченные на подготовку к выпускным экзаменам в школе, подготовка и сдача централизованного тестирования с последующей подачей документов в желаемый университет [1, с. 170].

Мотивация к обучению в УВО выражается в желании участвовать в учебно-познавательной и общественной деятельности, выстраивать межличностные социальные взаимоотношения и творческую самореализацию. Формирование адекватной мотивации способствует удовлетворению основных учебных и академических потребностей, что выражается в планомерном, гармоничном и целенаправленном развитии личности [2, с. 11].

Мы выделили пять групп факторов мотивации к обучению в УВО (таблица 1).

Группы мотивов следует разделить на внешние и внутренние, где внутренние — это реализация социально-психологических потребностей человека и его самоактуализация, а внешние — желание достатка, обогащения, продвижения по карьерной лестнице, престижа, социального одобрения, безусловного уважения и признания. Данные группы мотивов могут быть отрицательно и положительно воздействующими.

В психологии труда отмечается особая значимость положительной внутренней мотивации для удовлетворенности выбранной профессией, качества и производительности трудовой и социальной деятельности человека. От мотивов обучения студента в УВО напрямую зависит успешность и отношение молодого человека к учебно-познавательной и общественной деятельности [3, с. 3].

Мотивация к обучению в УВО — важная составляющая для психологического и физического здоровья личности. Наличие адекватных представлений, целей, задач, мотивов и установок способствует наиболее успешному формированию и развитию профессиональной идентичности молодых людей.

Процесс подготовки высококвалифицированных работников очень многогранен и обусловлен множеством факторов, так как речь идет о высоком профессионализме, гуманизме, активной жизненной позиции и этичности будущих специалистов с высшим образованием. По этой причине возникает необходимость корректировать традиционные и инновационные подходы в образовательной среде, что не представляется возможным без структурного анализа и оценки мотивационных составляющих обучения в УВО [4, с. 50].

Т а б л и ц а 1. — Факторы мотивации к обучению в УВО

Факторы мотивации	Показатели
Социальные	Стремление к значимому и полезному в обществе труду, желание способствовать общественному и научному прогрессу, получению достойного места в общественных и социальных отношениях
Моральные	Мотивация к принесению пользы окружающим людям, оказанию помощи и поддержки тем, кто в этом нуждается
Познавательные	Желание овладеть личностными, профессиональными, академическими и научными компетенциями, знаниями, умениями и навыками
Творческие	Стремление к трудовой деятельности, связанной с гармонией, эстетикой и красотой, уникальности, креативности и инициативности
Материальные	Высокооплачиваемая работа с перспективой карьерного роста, приобретение особого статуса и прав, особое место в общественных отношениях и ряд социальных привилегий

Мотивы выступают в качестве причины и следствия заинтересованного отношения к учебно-познавательной деятельности. Ведущий тип мотивации к обучению в УВО — критерий успешности обучения, что составляет основу эффективности профессиональной деятельности. Неадекватный тип мотивации к обучению влечет за собой проблемы в социально-психологической адаптации, социализации, активности и учебно-познавательной деятельности студента. Заинтересованность в обучении является фундаментальной основой успешного обучения, профессиональной идентификации и самоопределения в трудовой деятельности.

Появление значительного количества научных исследований, посвященных проблеме мотивации к обучению в УВО, свидетельствует о высоком уровне социальной значимости данного феномена и его актуальности в современной системе высшего образования в Республике Беларусь.

Если рассматривать феномен мотивации с точки зрения его содержания, выделяется следующая структура:

1) мотивация к деятельности. Уровень мотивации зависит от того, чем увлекался молодой человек до обучения в УВО, от уровня развития регуляции поведения и эмоций, от его организованности и положения в семье (влияние стереотипов, внушаемость и адекватность представлений родных и близких о будущей профессии студента).

2) мотивация к новым социальным отношениям. Данный вид мотивации подразумевает стремление к изменению режима дня под новые образовательные условия, пространственно-предметные (появление новых вещей для учебы, смена локаций и групп общения в период дня) и личностно-смысловые изменения (общение с новыми людьми, новые отношения со сверстниками, появление большей ответственности за профессиональное и социальное самоопределение);

3) мотивация к новым условиям познавательной деятельности. Данный вид мотивации зависит от тех знаний, умений и навыков, которые были получены до поступления в УВО, от способностей к учебно-познавательной деятельности, любознательности, развитости коммуникативных навыков (доброжелательность, открытость и общительность, готовность к контакту с новыми людьми) [5, с. 57].

О. С. Куницкая рассматривает условия, при которых мотивация студента будет адекватной и конструктивной: физиологическая, когнитивная и социальная зрелость (развитие юноши в соответствии с возрастной нормой); эмоционально-волевая регуляция (сформированность «Я-концепции»); готовность к выполнению новых учебно-воспитательных и образовательных требований; учебная мотивация как способ профессиональной и личностной идентификации [6, с. 32].

Материалы и методы исследования. Нами было проведено исследование на базе одного из государственных университетов Республики Беларусь. Выборку исследования составили 100 первокурсников (50 студентов филологического факультета и 50 студентов экономического факультета).

Целью исследования являлось изучение и анализ ведущих типов мотивации первокурсников к обучению в условиях УВО. Для диагностики учебной мотивации студентов была использована методика «Определение ведущего типа мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной (адаптация для Республики Беларусь). Методика позволяет выделить три ведущих типа мотивации к обучению в УВО: мотивация получения диплома, мотивация овладения профессией, мотивация обретения знаний.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты эмпирического исследования отражены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2. — Результаты исследования по методике «Определение ведущего типа мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной (N = 100), чел., %

Ведущий тип мотивации	Факультет	
	экономический	филологический
Мотивация овладения профессией	30 (60)	29 (58)
Мотивация обретения знаний	15 (30)	18 (36)
Мотивация получения диплома	5 (10)	3 (6)

Мотивация получения диплома предполагает формальное усвоение знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. Данный тип мотивации не свидетельствует об адекватных представлениях студентов о своей будущей профессии и профессиональной идентичности. *Мотивация овладения профессией* предполагает стремление к усвоению профессиональных знаний и формированию профессионально значимых качеств. Этот тип мотивации означает, что студенты имеют представления о будущей профессии, ставят перед собой цели, задачи и способы деятельности в учебно-познавательном пространстве университета. *Мотивация обретения знаний* предполагает любознательность, стремление к самосовершенствованию, излишнюю концентрацию на учебной деятельности при несформированной потребности в профессиональной деятельности. Студенты с таким типом мотивации проявляют положительную тягу к знаниям и обучению, но еще не в полной мере могут представить себя в роли специалиста на рабочем месте.

Нами было выявлено, что 59 % первокурсников обладают мотивацией овладения профессией, что говорит об успешном удовлетворении потребностей студентов в эффективном решении учебно-познавательных задач. Практически у каждого третьего студента (33 %) ведущим типом мотивации к обучению является обретение знаний, что выражается в безусловной тяге к знаниям и самосовершенствованию, но без проявлений профессиональной идентичности и при сниженном стремлении к трудовой и производственной деятельности. Преобладание мотивов по данным двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентами профессии удовлетворенности ею. У 8 % опрошенных мотивация к обучению связана лишь с получением диплома о высшем образовании. Данная категория первокурсников не имеет устойчивой мотивации к учебно-познавательной деятельности, зачастую не стремится связать себя с выбранной специальностью в будущем.

Зрелость в личностном и профессиональном самосознании отражается в сочетании достаточно высокого уровня всех трех типов мотивации, что проявляется в заинтересованности в получении профессиональных знаний и формировании личностных, профессиональных, академических и научных компетенций.

Мотивационная составляющая обучения в университете включает в себя мотивацию первокурсника к учебно-познавательной деятельности и роли студента в целом. Хорошими показателями считаются адекватная самооценка, высокий уровень мотивации и внутренних притязаний на взрослость, профессиональное и личностное становление.

Если рассматривать проблемы, связанные с мотивацией к обучению в УВО, то основной их характеристикой является несоответствие внешних и внутренних переживаний, интересов, мотивов и потребностей. Мотивация к обучению может не совпадать с истинными желаниями человека под действием внешних факторов. В таких условиях у студентов могут проявляться беспричинное беспокойство, боязнь людей, нежелание контактировать с другими участниками учебно-воспитательного процесса, психозы, а иногда легкое или умеренное отставание в обучении.

Заключение. Мотивация к обучению в УВО — форма социально-психологической активности, выражающаяся в желании к учебно-познавательной и общественной деятельности, выстраиванию межличностных социальных взаимоотношений и творческой самореализации. Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что преимущественное большинство первокурсников обладает адекватным типом мотивационной активности к обучению в условиях УВО. Результаты исследования позволяют сформулировать вывод о том, что современные первокурсники имеют адекватные представления о будущей профессии, стремятся к учебно-познавательной активности и эффективно овладевают личностными, профессиональными, академическими и научными компетенциями. Перспективной задачей является отслеживание динамики мотивационных составляющих процесса обучения в УВО в условиях обучения студентов на последующих курсах.

Список цитированных источников

1. Васильева, Л. В. Мотивация выбора профессии как ведущий фактор регуляции учебной активности студента / Л. В. Васильева, Е. Л. Маркова // Проблемы высш. образования. — 2005. — № 1. — С. 170—173.
2. Бородкина, Н. В. Современный ребенок в современной образовательной среде / Н. В. Бородкина, О. В. Тихомирова // Нач. образование. — 2015. — № 2. — С. 9—16.

3. Кабуш, В. Т. Педагогическая поддержка — технология воспитания XXI века / В. Т. Кабуш // Проблемы воспитания. — 2005. — № 3. — С. 3—4.
4. Клипина, В. Н. Социально-педагогическая поддержка первокурсников как средство их адаптации к образовательной среде педагогического университета / В. Н. Клипина, О. С. Куницкая // Выш. шк. — 2015. — № 6. — С. 47—51.
5. Куницкая, О. С. Адаптация студентов-первокурсников к образовательной среде учреждения высшего образования: сущность и структура / О. С. Куницкая // Выш. шк. — 2018. — № 3. — С. 55—60.
6. Куницкая, О. С. Концептуальные основания социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе освоения новой образовательной среды / О. С. Куницкая // Адукацыя і выхаванне. — 2018. — № 10. — С. 29—36.

Поступила в редакцию 19.04.2023.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.964.28

Е. М. Жогаль¹, В. И. Слепкова², кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 635 39 65, zhohal@mail.ru ,
²+375 (29) 673 64 21, v.slepkova@gmail.com

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТЬ ГРАНИЦ «Я» СУПРУГОВ: ВОЗМОЖНОСТИ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной для практической психологии проблеме эмпирического изучения психологических границ «Я» личности. Представлен краткий обзор основных направлений применения процедуры «Совместный тест Роршаха» в исследовательской и клинической практике. Рассматривается потенциал данного психодиагностического инструмента в исследовании структурно-динамических изменений личностей супругов, которые возникают в процессе их актуального межличностного взаимодействия. Демонстрируются возможности данного инструмента в обнаружении и определении степени психологической дифференциации границ «Я» супругов на примере анализа супружеского взаимодействия с учетом межличностной и интрапсихической динамики. Представлена клиническая иллюстрация эмпирического исследования динамики дифференцированности границ «Я» супругов, в которой также отражены данные о качестве адаптивного потенциала межличностного взаимодействия супругов.

Ключевые слова: дифференциация; процедура «Совместный тест Роршаха»; теории объектных отношений; объектные отношения; супружеское взаимодействие.

Табл. 1. Библиогр.: 11 назв.

E. M. Zhohal¹, V. I. Slepkova², Ph. D. in Psychology, Associate Professor
Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, ¹+375 (29) 635 39 65, zhohal@mail.ru , ²+375 (29) 673 64 21, v.slepkova@gmail.com

SPOUSES “I” BOUNDARIES DIFFERENTIATION: EMPIRICAL RESEARCH POSSIBILITIES

The article is devoted to the problem of empirical study of the psychological boundaries of the “I” personality which is relevant for practical psychology. A brief review of the main areas of the Joint Rorschach Test procedure application in research and clinical practice is presented. The potential of this psychodiagnostic tool in the study of structural and dynamic changes in the personalities of spouses that arise in the process of their actual interpersonal interaction is considered. The possibilities of this tool in detecting and determining the degree of psychological differentiation of the boundaries of the “I” of the spouses are demonstrated on the example of the analysis of marital interaction, taking into account interpersonal and intrapsychic dynamics. A clinical illustration of an empirical study of the dynamics of the differentiation of the boundaries of the “I” of the spouses is presented, that also reflects data on the quality of the adaptive potential of the interpersonal interaction of the spouses.

Key words: differentiation; the procedure “Joint Rorschach Testing of Partner Relationships”; theories of object relations; object relations; marital interaction.

Table 1. Ref.: 11 titles.

Введение. Качество супружеских отношений во многом определяется способностью партнеров к принятию индивидуальности и автономии как своей, так и другого. Речь идет о важности для зрелого супружеского взаимодействия (далее — СВ) построения и признания психологических границ каждого из супругов.

В рамках психодинамического подхода проблема дифференциации границ «Я» супругов может быть осмыслена в контексте процессов адаптации в паре. Согласно ключевому положению теории объектных отношений, супружеская адаптация (далее — СА) рассматривается в общей системе взаимоотношений, отражающих индивидуальные связи каждого из партнеров с родительской семьей и их социальным окружением в целом. Представляя собой интегративный феномен, СА отражает качество согласованности взаимодействий супругов на интрапсихическом, интерперсональном уровнях и затрагивает различные аспекты их жизни и взаимоотношений.

При анализе динамических аспектов СА широкое применение получила концепция, базирующаяся на признании влияния индивидуальных интрапсихических паттернов объектных отношений

партнеров на их текущие взаимоотношения. Межличностное пространство при этом рассматривается как пространство текущих взаимодействий супругов, в котором тесно переплетены как осознанные аспекты их взаимоотношений, так и неосознаваемые, обусловленные влиянием ранних объектных отношений каждого из партнеров. Данная концепция позволяет обозначить возможности эмпирического исследования дифференциации границ «Я» супругов с учетом определения адаптивного потенциала их взаимодействия.

В рамках теорий объектных отношений степень психологической дифференциации личности супругов можно представить как измерение, один из полюсов которого означает высокую степень четкости границ между «внутренним» и «внешним» миром, между «мной» и «не-мной». Как отмечает В. Тэхкэ, процесс дифференциации объекта и «собственного Я» осуществляется в значительной степени посредством интернализации аспектов объектного мира в область «собственного Я». Эта структурализация психики может быть на любом этапе нарушена, искажена или задержана в силу разных причин [1].

Высокая степень дифференцированности объектных отношений предполагает целостное осознание супругами «собственного Я», тогда как диффузные объектные отношения обуславливают наличие у них фрагментарных, отрывочных, амбивалентных их представлений о себе. В свою очередь, представление партнеров друг о друге аналогичным образом обусловлено степенью дифференцированности их объектных отношений: диффузная концепция Другого предполагает наличие фрагментарных, амбивалентных представлений о супруге, тогда как наличие дифференцированных объектных отношений делает возможным восприятие партнера как отдельного и автономного [2].

В связи с этим возникает вопрос определения такого психодиагностического инструментария, который позволил бы исследовать не только качество ранних объектных отношений каждого из супругов на континууме «дифференцированность—диффузность», но и фиксировать структурно-динамические изменения личностей супругов, которые возникают в процессе их актуального межличностного взаимодействия. При этом в фокус внимания исследователя также попадает возможность изучения качества СА или адаптивного потенциала межличностного взаимодействия супругов.

В рамках проведенного исследования процедура «Совместный тест Роршаха» (далее — СТР), сочетая в себе возможности традиционной версии, направленной на выявление интрапсихического содержания личности каждого из супругов, и перспективу исследования динамики СВ, отражающей «общее бессознательное пары», выступила в качестве диагностического приема, позволяющего решить обозначенные выше исследовательские задачи [3].

Методология и методы исследования. Процедура СТР представляет собой комплекс методических приемов, которые позволяют изучить динамику интрапсихических и межличностных отношений в супружеской паре с учетом осознанного и неосознаваемого аспектов коммуникации. Данная процедура получила признание в семейной диагностике и нашла достаточно широкое применение.

Дж. Леви и Н. Эпштейн рассматривали возможность использования данной процедуры для анализа механизмов и способов адаптации в супружеских парах. Исследователи высказали гипотезу, согласно которой, каждый из партнеров преобразует свое индивидуальное восприятие стимульного материала «Тест Роршаха» в соответствии с теми перцептами, которые были установлены в ходе взаимодействия между партнерами при их совместном выполнении данной методики [4]. Дж. Вилли использовал процедуру СТР в целях изучения особенностей устанавливаемых между партнерами интеракций. При этом в качестве единиц анализа им были выделены анализ содержания индивидуальных и совместного протоколов ответов партнеров по методике «Тест Роршаха» и специфика поведения партнеров в ходе обследования. Ф. Катгер и Н. Фарбероу предоставили еще одну версию процедуры СТР, предназначенную для работы с супружескими парами. Данная версия была определена авторами как «методика исследования полярных содержаний» [5]. Сущность предложенного метода заключалась в сравнении содержания протоколов партнеров для выявления «полярных/противоположных содержаний», которые могли бы послужить причиной возникновения ряда специфических супружеских конфликтов.

В отечественной психологии процедура СТР получила применение при исследовании особенностей супружеской коммуникации, а также в целях диагностики нарушений СВ и семейного межличностного взаимодействия. Так, по мнению Е. Т. Соколовой, данная процедура проясняет и открывает доступ к изучению неосознаваемых индивидуально-стилистических (личностных) аспектов коммуникации супругов и стилей СВ. Анализируя возможности использования в практике семейного консультирования СТР, Е. Т. Соколова подчеркивает тот факт, что данные, полученные в исследованиях с применением данного диагностического приема, развивают и уточняют феномены, обнаруженные клинически [6].

Результаты исследования и их обсуждение. Для участия в эмпирическом исследовании были приглашены супружеские пары, которые обратились за психологической помощью по причине проблемных супружеских отношений в сфере организации совместной деятельности. Общегрупповой характеристикой выборки, обеспечивающей ее качественную однородность, выступили жалобы супругов на неумение организовать продуктивное взаимодействие в ситуации принятия совместных решений. Объем выборки составил 30 супружеских пар.

Использование в рамках исследования традиционной версии СТР, направленной на выявление интрапсихического содержания личности каждого из супругов, позволило установить уровень развития объектных отношений каждого из супругов и такую их характеристику, как уровень дифференцированности границ «собственного Я» и объекта.

Диагностическое обследование осуществлялось индивидуально с каждым из супругов. Использовались все стимульные таблицы методики. Декодирование первичных стимулов предполагало исследование контекста, детерминирующего определенную символическую форму ответа и интерпретацию латентного значения послания. Центральный этап процесса декодирования и качественный анализ ответов партнеров проводились в соответствии с классическими интерпретационными схемами [7; 8].

Наряду с обозначенными традиционными схемами интерпретации ответов также была использована «Шкала взаимозависимости-автономии», разработанная Дж. Урист [9; 10]. Данная шкала предназначена для оценки качества объектных отношений, которые рассматриваются как находящаяся в развитии последовательность отношений между «собственным Я» и объектом от примитивной зависимости (состояние «поглощенности», «растворенности в Другом») до зрелых, автономных объектных отношений.

Еще одним источником информации относительно качества объектных отношений супругов выступила «Шкала для выявления оральной зависимости на основе теста Роршаха», которая была разработана Маслингом, Раби и Блондхеймом в 1967 году. Данная методика рекомендована в качестве валидной и надежной методики оценки индивидуальной склонности к зависимому поведению [11].

Таким образом, на основании данных, полученных в ходе первого, индивидуального, этапа обследования супругов, для каждого из партнеров был построен индивидуальный профиль, отражающий уровень развития объектных отношений и качество дифференцированности границ «собственного Я».

В процессе совместного прохождения супругами процедуры СТР на втором, совместном, этапе обследования были выявлены и проанализированы следующие группы переменных: текст диалога в процессе обсуждения совместной версии ответа; совместный (итоговый) ответ партнеров по каждой из таблиц; СВ в процессе обсуждения совместной версии ответа. Итоговый общий ответ супругов по каждой из таблиц был в последующем также декодирован и подвергнут качественному анализу в соответствии с интерпретационными схемами и шкалами, используемыми на первом этапе обследования. На основании полученных данных был построен совместный профиль супружеской пары.

В результате сравнения индивидуальных и совместного профилей партнеров были установлены изменения в структурно-динамических характеристиках объектных отношений супругов. Сравнительный анализ этих изменений позволил зафиксировать динамику в паттернах объектных отношений супругов, которая была актуализирована в процессе СВ. В частности, в одних супружеских парах было зафиксировано усиление недифференцированности, «размытости» границ «собственного Я» у одного или обоих супругов в присутствии друг друга, тогда как в других — ослабление недифференцированности границ «собственного Я» супругов.

Были выявлены следующие модальности динамики в структурно-динамических характеристиках объектных отношений супругов: конструктивная — обусловлена ослаблением недифференцированности границ «собственного Я» супругов; деструктивная — сопряженная с усилением недифференцированности, «размытости» границ «собственного Я» у одного или обоих супругов; нейтральная — в присутствии друг друга у партнеров сохраняется имеющаяся степень дифференцированности границ «собственного Я». Факторами, определяющими модальность интрапсихической динамики в структурно-динамических характеристиках объектных отношений супругов, являются: уровень развития объектных отношений; качество межличностных отношений (культура СВ: «разрешительные», «ограничительные» приемы, избегание).

Полученные результаты были проанализированы в контексте понимания процессов СА. Был сделан вывод о том, что СВ представляет собой психическую реальность, в которой изменения в струк-

турно-динамических характеристиках объектных отношений супругов могут быть сопряжены как с конструктивной реорганизацией нарушенных паттернов объектных отношений каждого из супругов, так и способствовать их дальнейшей дезорганизации. Конструктивная реорганизация нарушенных паттернов объектных отношений каждого из супругов, обусловленная стабилизацией границ их «собственного Я», способствует установлению здоровых форм СА. В рамках этих форм СВ менее подвержено деструктивному влиянию индивидуальных неосознаваемых интрапсихических конфликтов партнеров. Доминирование же в СВ реакций переноса способствует усилению недифференцированности, «размытости» границ «Я» супругов, что приводит к установлению патологических механизмов СА.

Таким образом, в рамках проведенного исследования использование процедуры СТР позволило эмпирически обнаружить и зафиксировать в СВ факт изменения степени дифференцированности личных границ супругов в присутствии друг друга, что указывает на явный потенциал диагностического инструмента в изучения границ «Я» личности.

Далее представлена краткая клиническая иллюстрация эмпирического исследования динамики дифференцированности границ «Я» супругов, в которой отражены только те его аспекты, которые касаются непосредственно темы статьи. Приводится описание и интерпретация бессознательной динамики структурно-динамических характеристик объектных отношений супругов, установленной посредством процедуры СТР.

Клиническая иллюстрация. Супружеская пара, стаж совместной жизни — 14 лет. Муж: 37 лет, образование среднее специальное, строитель, работает по профессии. Жена: 34 года, образование высшее, социальный педагог, работает по профессии. Совместно воспитывают дочь 13 лет.

В процессе сравнения индивидуальных и совместного профилей, полученных в результате проведения процедуры СТР, были установлены следующие изменения в структурно-динамических характеристиках объектных отношений супругов: при сохранении степени недифференцированности границ «собственного Я» у жены в процессе взаимодействия выявлено усиление недифференцированности, «размытости» границ «собственного Я» — у супруга (таблица 1).

У обоих супругов установлена актуализация архаичных паттернов объектных отношений орального характера как в индивидуальных, так и в совместном протоколах.

Оральные фантазии — символический способ воссоединения с объектом и актуализация потребности в зависимости. Оральные объектные отношения характеризуются «размытостью» границ из-за специфической незрелости «собственного Я» по причине доминирования бессознательных фантазий воссоединения (слияния) с первичным объектом путем его символического «поглощения» (инкорпорирования), в ходе которого «собственное Я» приобретает существенные характеристики, свойства и качества объекта. Тот факт, что в совместном протоколе у супругов зафиксировано увеличение количества ответов, указывающих на наличие бессознательных оральных фантазий, свидетельствует об усилении инфантильных, регрессивных тенденций в СВ, проявляющихся в менее дифференцированном восприятии партнерами себя и супруга.

Т а б л и ц а 1. — Результаты сравнения индивидуальных и совместного профилей супругов по параметру качества дифференцированности границ «собственного Я», количество ответов

Категория ответа	Индивидуальный этап обследования		Совместный этап обследования	
	ж	м	ж	м
Оральная проблематика:	2	6	3	6
орально-пассивные тенденции	0	2	0	2
орально-агрессивные тенденции	2	4	3	4
Процесс отделения-индивидуации:	2	1	2	4
диффузная дифференциация	0	0	1	2
нарциссическая проблематика	1	1	1	2
депрессивная проблематика	1	0	0	0

Усиление степени «размытости» границ «Я» у супруга также зафиксировано на основании увеличения в совместном протоколе количества ответов, прямо указывающих на диффузность границ «Я», а также увеличения количества ответов, содержащих отсылку к нарциссической модальности функционирования. Таким образом, использование процедуры СТР в рамках обследования данной супружеской пары позволило установить как качество ранних объектных отношений каждого из партнеров на континууме «дифференцированность—диффузность», так и зафиксировать регрессивный характер структурно-динамических изменений объектных отношений супруга в процессе СВ.

Заключение. Одним из критериев зрелого супружества выступает способность партнеров к принятию индивидуальности и автономии как своей, так и другого. Обращение к проективной процедуре СТР способствует решению проблемы подбора психодиагностического инструментария для изучения качества психологической дифференциации личности супругов с учетом их межличностной и интрапсихической динамики. Установлено, что конструктивная реорганизация нарушенных паттернов объектных отношений каждого из супругов, обусловленная стабилизацией границ их «Я», способствует установлению здоровых форм СА. Усиление недифференцированности, «размытости» границ «Я» супругов в присутствии друг друга приводит к установлению патологических механизмов СА. Применение процедуры СТР позволило эмпирически обнаружить и зафиксировать в СВ факт изменения степени дифференцированности личных границ супругов в присутствии друг друга, что указывает на явный потенциал данного диагностического инструмента в изучения границ «Я» личности.

Список цитированных источников

1. Тэхэ, В. Психика и ее лечение: психоаналитический подход / В. Тэхэ. — М. : Академ. проект, 2001. — 576 с.
2. Шарф, Дж. Основы теории объектных отношений / Дж. Шарф, Д. Шарф. — М. : Когито-центр, 2009. — 304 с.
3. Жогаль, Е. М. Супружеское взаимодействие в ситуациях принятия совместных решений / Е. М. Жогаль, В. И. Слепкова // Научные труды Республиканского института высшей школы: исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. / Респ. ин-т высш. шк. ; редкол.: В. А. Гайсенко (пред.) [и др.]. — Минск, 2018. — Вып. 18, Ч. 2 : Психологические науки. — С. 144—152.
4. Levy, J. An application of the Rorschach test in family investigation / J. Levy, N. Epstein // Family Process. — 1964. — Vol. 3 (2). — P. 344—376.
5. Cutter, F. The Consensus Rorschach / F. Cutter, N. Farberow // Development in Rorschach Technique and theory // The Rorschach technique. An Introductory Manual / В. Klopfer, Н. Davidson. — N. Y., 1962.
6. Соколова, Е. Т. «Совместный тест Роршаха» для диагностики нарушений семейного общения / Е. Т. Соколова // Общая психодиагностика ; под ред. А. А. Бодалева [и др.]. — СПб. : Речь, 2000. — С. 274—292.
7. Bohm, E. Vademecum psicodiagnostico / E. Bohm. — Firenze : O. S. Firenze Organizzazioni Speciali, 1973. — 254 p.
8. Schafer, R. L'interpretazione psicoanalitica del Rorschach: teoria e applicazione / R. Schafer. — Torino : Boringhieri, 1971. — 527 p.
9. Urist, J. The Rorschach Test and the assessment of object relations / J. Urist // J. of Personality Assessment. — 1977. — № 41. — P. 3—9.
10. Holaday, M. Revised Guidelines for Urist's Mutuality of Autonomy Scale (MOA) / M. Holaday, Ch. L. Sparks // Assessment. — 2001. — Vol. 8, № 2. — P. 145—155.
11. Змановская, Е. В. Диагностика склонности к зависимому поведению на основе теста Роршаха / Е. В. Змановская О. В. Мировольская // Вестн. психотерапии. — 2017. — № 62 (67). — С. 74—87.

Поступила в редакцию 22.03.2023.

УДК 271.2

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

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

В статье представлено продолжение историко-психологического и философско-религиоведческого анализа религиозно-философских воззрений профессора Киевского императорского университета святого Владимира, доктора богословия, профессора П. Я. Светлова. Опираясь на целый корпус религиозно-философских трудов профессора П. Я. Светлова, а также вводя в научный оборот не известные широкому научному сообществу работы и архивные материалы, автор продолжает раскрывать различные аспекты проблематики психологии религии, затрагиваемые мыслителем. Авторский акцент сделан на дискуссии между П. Я. Светловым и профессором Московской духовной академии П. П. Соколовым в рамках проблемного поля на стыке зоопсихологии и религиозно-философской антропологии. Изучение творческого наследия профессора Павла Светлова показывает, что, несмотря на дискуссионность и неоднозначность многих его воззрений, в истории психологии религии этот российский представитель духовно-академической философии оставил заметный след.

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

Библиогр.: 19 назв.

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

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

The article presents a continuation of the historical-psychological and philosophical-religious analysis of the religious-philosophical views of Professor P. Ya. Svetlov, the professor of the Kyiv Imperial University of St. Vladimir, Doctor of Theology. Relying on the whole corpus of philosophical and religious works of Professor P. Ya. Svetlov, as well as introducing into scientific circulation works and archival materials unknown to the wide scientific community, the author continues to reveal various aspects of the problems of the psychology of religion touched upon by the thinker. The author's emphasis is on the discussion between P. Ya. Svetlov and Professor of the Moscow Theological Academy P. P. Sokolov within the framework of the problem field at the intersection of zoopsychology and religious-philosophical anthropology. The study of the creative heritage of Professor Pavel Svetlov shows that despite the debatability and ambiguity of many of his views, this Russian representative of spiritual and academic philosophy left a noticeable mark in the history of the psychology of religion.

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

Ref.: 19 titles.

Введение. В первой части исследования, посвященного рассмотрению проблематики психологии религии в религиозно-философских воззрениях профессора П. Я. Светлова [1], представлена короткая характеристика его творческого наследия, запечатлённого в текстах различных жанровых форм, перечислены его работы в данном проблемном поле, а также дан общий абрис идей мыслителя (в большей степени исследовательский акцент сделан на одной из его работ, посвящённой религиозно-философскому анализу феномена мистицизма XIX века и выявлению его психологической сущности). При этом другие работы мыслителя не нашли скрупулёзного аналитического отражения, следовательно, представляется целесообразным сфокусироваться на анализе других работ (в том числе не известных широкой научной общественности в силу того, что они не были опубликованы ни при жизни профессора, ни после его смерти), где в большей или меньшей степени просматриваются тематические блоки, так или иначе пересекающиеся с проблемами психологии религии: геронтология, зоопсихология, суицидология и т. п.

Материалы и методы исследования. Опорными источниками исследования явились, во-первых, труды самого профессора П. Я. Светлова (религиозно-философские, богословско-апологетические), во-вторых, работы современников мыслителя, в которых так или иначе упоминаются идеи из области психологии религии, принадлежащие П. Я. Светлову. В качестве методологических подходов и методов исследования выступили историко-философский подход, герменевтический метод (герменевтический круг, герменевтический треугольник), а также историко-генетический и критико-аналитический подходы, позволившие вскрыть и реконструировать смысловые линии психологии религии в корпусе текстов профессора Павла Светлова, не нарушая общенаучных принципов историзма и объективности.

Результаты исследования и их обсуждение. Прежде всего в целях корректной и адекватной реконструкции и интерпретации идей П. Я. Светлова в рамках исследуемой области нужно напомнить: мыслитель имел степень доктора богословия, следовательно, в своих религиозно-философских антропологических построениях концептуально исходил из парадигмы христианского теизма при попытке учёта достижения современной ему медицины и психологической науки, не только российской, но и мировой, что явствует из многочисленных ссылок на самых разных российских и зарубежных учёных. При этом следует указать, что при общей ориентации на духовно-академическую теологическую линию профессор П. Я. Светлов во многом выражал оригинальный подход к традиционным богословско-философским проблемам. По воспоминаниям современника и друга семьи Светловых И. Н. Уловича, имело место «недоброжелательное и презрительное отношение церковной иерархии и ортодоксального богословия к свободомыслию и независимости богословствования»** П. Я. Светлова, а также отчуждённость от «официальных церковных изданий», что приносило ему «много неприятностей и огорчений» [2, л. 7].

Небезынтересным в исследовательском плане является работа П. Я. Светлова «Человек и животное в психическом отношении» (1892) [3]. В ней профессор пытается проанализировать последние открытия в области зоопсихологии и рассмотреть их в апологетическом свете православной христианской антропологии. По сути, это попытка оправдания высокого статуса человеческой личности. П. Я. Светлов ссылается на современных ему франкоязычных и немецкоязычных ученых-психологов (М.-Ж.-П. Флуранса, В. Вундта, Ф. А. Шнайдера, Ж. Бюффона, Р. Реомюра и т. д.). Автор допускает, опираясь на некоторые наблюдаемые зоопсихологами факты, апелляцию к сакральным христианским текстам и патристическую традицию (в частности, экзегетику Василия Кесарийского, Григория Двоеслова), что животные также обладают душой (хоть и «существенно отличается от души человеческой»), некоторыми зачатками ума, при этом категорически отвергая картезианскую позицию. Душа животного, продолжает мыслитель, ограничивается «простейшими психическими актами чувствования, желания, сознания, памяти, далеко не исчерпывающими психического богатства человека» [3, с. 374]. Среди прочего автор также утверждал, что «язык остается общепризнанною границей между человеком и животным...», «непроходимую границей» [3, с. 398]. Касательно принципиальной и существенной отличительной черты, мыслитель писал, что она заключается «в разуме... свободе, в религии», при этом под разумом понимал «не логическую способность, познавательную — рассудок, но способность высшего знания, предметом которого служит высшей духовный мир...» [3, с. 374].

В связи с указанной работой П. Я. Светлова разгорелась достаточно острая и принципиальная дискуссия его с известным интеллектуалом-теологом, профессором психологии Московской духовной академии П. П. Соколовым (1863—1923) [4; 5]. Профессор П. П. Соколов, отмечая важность тематического направления, всё же пишет, что работа Светлова «не может заполнить никакого пробела ни в науке вообще, ни даже в русской науке»; не стесняясь в выражениях, Соколов прямо указывает, что работа «принадлежит перу дилетанта, лишённого специальной подготовки и, по-видимому, пишущего по таким вопросам в первый раз. Если мы решились подвергнуть ее разбору, то для этого существовала еще другая причина кроме чисто научной: брошюра имеет апологетический интерес...» [4, с. 598]. При этом несколько оправдывая П. Я. Светлова, профессор П. П. Соколов указывает на то, что в российском апологе-

** Однако даже при этом положении дел авторитет П. Я. Светлова как учёного-теолога признавался на самом высоком уровне. Так, его труд «Христианское вероучение в апологетическом изложении» (1896) был оценён самим католикосом-патриархом Грузии Каллистратом (Цинцадзе) (1866—1952), который просил профессора прислать ему указанную работу, а после даже поддерживал семью Светловых финансово [2, л. 5 об.].

тическом пространстве в целом ситуация обстоит достаточно печально. Православные теологи в «решении научных вопросов выступают как безоружные дилетанты», поскольку «лишены естественнонаучного образования», от «недостатка специальных знаний», ведь из всех духовных академий только в Московской есть кафедра естественнонаучной апологетики, да и та «имеет лишь полуофициальное существование» и не может решить проблему [4, с. 610—611]. В конце работы критик даже снисходительно отмечает удачные стороны рецензируемой работы: «Она написана самостоятельно, очень последовательно и в большинстве случаев ясно. Некоторые положения развиты в ней с основательностью и проницательностью...» [4, с. 610]. В своём ответе на критику П. Я. Светлов издаёт брошюру, в которой планомерно и последовательно отвечает на конкретные критические замечания оппонента.

По существу, помимо частных расхождений позиций оппонентов, дискуссионная точка несогласия фиксировалась в методологической плоскости: с позиции какой объяснительной концепции интерпретировать факты, зафиксированные учёными зоопсихологами. «Знание фактов, — справедливо отмечает профессор П. Я. Светлов, — не гарантирует само по себе от ошибок; необходимо их понимание, объяснение; но оно, что доказывают и примеры, лежит вне компетенции зоологии, и принадлежит области философской, поскольку здесь имеется дело с объектами психологии (ум, воля, свобода, инстинкт и проч.). Примером обычных ошибок может здесь служить смешение инстинкта и ума или сведение первого к последнему...» [3, с. 378]. Именно недостаток компетентности некоторых учёных-«натуралистов» в философско-методологической области не даёт им возможности произвести действительно научный и объективный анализ наблюдаемых феноменов и адекватно их интерпретировать. Профессор же П. П. Соколов утверждает, что «данный вопрос имеет совершенно эмпирический характер», решение вопроса «получит научную ценность только тогда, когда будет основываться на тщательном и всестороннем исследовании фактов» [4, с. 600]. Можно сказать, что оба диспутанта исходили из противоположных эпистемологических концепций: интерналистской с её кумулятивным подходом (П. П. Соколов) и экстерналистской (П. Я. Светлов), в соответствии с которой одного накопления фактов для понимания изучаемой реальности недостаточно.

Следует упомянуть, что профессор П. П. Соколов, как и П. Я. Светлов, имел классическое богословское образование: закончил Московскую духовную академию (защитил степень кандидата богословия), его специализацией являлась психология религии [6]. Так, темой магистерской диссертации П. П. Соколова была «Вера. Психологический этюд» (1906). Имелись у профессора работы как психолого-концептуального («О задачах и методах психологии», 1890) [7], так и методологического характера («Проблема веры с точки зрения психологии и теории познания», 1906) [8]. Свою преподавательскую деятельность П. П. Соколов осуществлял как в Московской духовной академии, так и в Московском государственном университете, являлся участником крупных международных форумов (IV Международный психологический конгресс в Париже), постоянным автором авторитетного журнала «Вопросы философии и психологии» [9, с. 477]. Всё это свидетельствует о высоком уровне этой конкретной дискуссии и о значении, придаваемом психологии религии в дореволюционный период.

Важным направлением исследовательского интереса профессора П. Светлова являлись геронтологические изыскания, в рамках которых вскрывались мыслителем как богословско-антропологические, так и психолого-медицинские аспекты проблемы. Целый ряд его рефлексий изложен в неопубликованной рукописи «Старческий возраст в воззрении медицинской науки (к христианской апологии старости)» (работа написана в сентябре 1925 года в Киеве) [10], а также отдельные мысли прослеживаются в работе «Афоризмы или мысли верующего» [11]. Автор указывает, что эта тематика занимает у него «много мыслей», а более детально он разрабатывает эту проблему в рамках подготовки IX тома «Афоризмы или мысли верующего обо всём и для всех» своего собрания сочинений. Названия разделов свидетельствуют о специфике подхода и направлениях в указанном поле: «Что такое старость среди других возрастов сред человеческой группы?», «Старость с христианской точки зрения», «Обязанность почтения к старости», «Память в старости», «Детство и старость», «Старость и молодость», «Гоголь, Тургенев и Гончаров о старости», «Самоотречение в старости», «Падение духовных сил в старости». Исходной диспозицией П. Я. Светлова в этом вопросе является «апология старости» и неприятие им той мысли, что старость — «разрушение и конец жизни». Именно старость располагает к «спокойному (объективному)» восприятию реальности «в свете холодного рассудка без иллюзий чувства». При этом нельзя противопоставлять, например, старость и юность, ведь духовный опыт переживания «незабвенной юности» проходит через тождество личности «в качестве нераздельной части целого», при этом мыслитель констатирует, что «у каждого возраста есть свои достоинства и свои недостатки». Профес-

сор Светлов задается вопросом: обоснованно ли полагать, что старость является более ущербным периодом развития личности (как «крушение человеческой жизни») и «имеет ли санкцию» медицина и её данные быть последним аргументом? Хотя медицина и понимает старость как «разрушение всего организма и в том числе органа психической жизни мозга», следует различать «нормальную и ненормальную» старость, поскольку, как пишет мыслитель, последняя с её «старческим слабоумием (*dementiasenilis*)» — не всегда закономерный итог жизни, так как состояние человека в старости зависит от самого человека [10, л. 121 об.]. Опираясь на работы шотландского психиатра профессора Т. С. Клаустона («Гигиена духа», 1913) и используя данные профессора С. С. Корсакова («Курс психиатрии», 1901), П. Я. Светлов отмечает, что если бы человек жил в благоприятных социальных условиях, вёл размеренный образ жизни и обладал бы хорошей наследственностью и т. д. («1) наследственная неустойчивость мозга; 2) эксцессы *Voscho* (пьянство) et *Venere* (половые излишества); 3) отсутствие мозговой работы; 4) сильные душевные потрясения; 5) тяжелые болезни...»), то старость представляла бы собой «не болезненный процесс, а чисто физиологический процесс истощения» [10, л. 122].

Большой проблемой, ставящей положение старости в социальном пространстве в уязвимое положение, по мнению П. Я. Светлова, являются духовные причины деградации общественной нравственности, вошедшие в жизнь социума новой реальностью послереволюционной России. Прежде всего это «педократия» — «господство младших над старшими, возведённое в правило», что прерывает культурный континуум, затрудняет передачу социально-культурного опыта от старших младшим и, как следствие, приводит к «полному разрушению политической, экономической и культурной жизни страны» [10, л. 128 об.]. Можно сказать, что профессор Светлов показывает, как сильно взаимосвязаны социокультурная, политико-экономическая и биологическая составляющие жизни человека.

В рамках рассмотрения роли и значения автоматизма в психической жизни личности профессор П. Я. Светлов также вспоминает проблемы старости. Мыслитель пишет: «В результате автоматизма в душевной жизни тело часто делается из орудия духа западней его, особенно в старости, при ослаблении физиологических функций организма и воли человеческой. Автоматизм заключается в бесконтрольности со стороны духа за своими ощущениями и реакциями. Автоматизм имеет важное значение в психической жизни, в том числе и как средство сохранения психической энергии и облегчения ее действия...» [10]. То есть, мыслитель, опираясь на религиозно-антропологическое учение о грехе, фиксирует, что автоматизм, который имеет конструктивный потенциал, в реальности духовной испорченности человеческой природы не только не имеет возможности актуализироваться, но (особенно в старости) «делается проклятием и несчастьем» для личности [11].

Размышляя над феноменами памяти, её роли в процессе протекания старости и возможности появления депрессивных и подавленных состояний личности, П. Я. Светлов сравнивает старость и юношеский возраст. В этом контексте мыслитель указывает: «Что мечты в юности, то воспоминания в старости. Где в юности мечтают, там в старость вспоминают» [12, л. 169]. И эта чрезмерная сосредоточенность на воспоминаниях может иметь как конструктивное, так и деструктивное влияние на личность: «В поисках утешения человек в старости часто замыкается в себе, уходя в воспоминания. Но не следует чрезмерно предаваться этому эгоистическому обособлению от окружающей жизни» [11]. Такая чрезмерная установка в жизненную ретроспективу блокирует конструктивную функцию воспоминаний, замыкая человека в своей самости и ведя его к экзистенциальному отчуждению, поэтому, как полагает профессор Светлов, необходимо культивировать установку на Другого, опираясь на ресурс такого феномена человеческой личности, как любовь. «Не лучше ли, наоборот, найти повторение своего прошлого в другой молодой жизни? Разве в других не повторяется в сущности то, что было твоим и чем был ты? Зачем обособляться? Не лучше ли для тебя самого любовью сливаться с другими?» — задаётся риторическими вопросами мыслитель [11].

Будучи сам носителем религиозного мировоззрения, П. Я. Светлов обращает внимание на тематику соотношения динамики религиозной веры в мировоззренческой структуре личности в старческом возрасте. В результате своих философских рефлексий мыслитель приходит к идее «благоприятного влияния на веру старческого возраста»; он заключает: «К старости религиозная вера вообще... не только не ослабевает, но, наоборот, крепнет, так что возвращение к вере в старости среди неверующих обычное явление», понимая это как «преимущество старости перед молодостью в области духовной». При этом П. Я. Светлов категорически не принимает аргумент оппонентов «материалистов и поклонников культа физической красоты и силы» к старческой деменции и анатомической деградации, «размягчению мозга, страху смерти, трусостью» и т. д., объясняя это исключительно «психоло-

гией старческого возраста, житейским опытом зрелой старости, на грани вечности». В этом тезисе он апеллирует к знаменитому британскому учёному XIX века, основателю электрохимии Гемфри Дэви, которого цитирует: «Религия переживает все земные радости, её сила возрастает в то время, как органы стареют» [13, л. 19—20 об.].

Особой проблемой, над которой размышляет профессор П. Я. Светлов, была проблема суицидальности. Следует сказать, что вопросы психологического объяснения юношеской суицидальности волновали многие умы русских учёных. Так, в 1913 году в Киеве выходит книга известного русского психиатра, профессора Киевского университета И. А. Сикорского «Психологическая борьба с самоубийством в юные годы» [14]. В этом труде профессор отмечает: «Самоубийства, в нашем отечестве, увеличились до чрезвычайной степени, вопреки естественному, установившемуся потоку статистических событий. Не только общая сумма этого тяжелого бедствия стала чрезмерной, но возросли и отдельные части — особенно самоубийства женщин и лиц юного возраста» [14, с. 3]. В киевских интеллектуальных кругах эта работа возымела свой отклик, пишет на неё свой отзыв и П. Я. Светлов [15]. Однако последний задолго до И. А. Сикорского (еще в 1896 году) поднимает данную проблему в статье «Христианского чтения» (публикация была вызвана конкретным случаем суицида студента в Нежинском историко-филологическом институте князя Безбородько) [16], в которой он высказывает идею о связи духовно-нравственного и психологических аспектов развития личности. Мыслитель отбрасывает идею, согласно которой причиной суицидов является «господство пессимистических, мрачных воззрений на жизнь», вызванных «сложностью, напряженностью и изнурительностью» современной ему жизни, поскольку на всех этапах истории жизнь была сложной. Но такое объяснение суицида, по мнению П. Я. Светлова, походит на оправдание его «как явления естественного, неизбежного» и в некоторой степени является смещением причины самоубийств с внутренних на внешние обстоятельства, тем самым лишая личность свободы воли и нивелируя ответственность, как базовые человеческие категории [16, с. 338—339]. Истинная причина суицидальности лежит в аксиологической плоскости и заключается в смещении ценностных ориентаций личности с духовных на материальные, имеет место «узкое мирозерцание, окрашенное материализмом». И тогда человек, перед которым остро встают жизненные проблемы, не находя в материальном мире удовлетворения, решается на самоубийство. Только трансцендируя свои экзистенциальные цели за границы материального, личность может обеспечить себе опору, которая сможет уберечь от суицида. Такую опору, по П. Я. Светлову, может обеспечить только религия: «Человек... только в религии всегда находит себе твёрдую опору в жизни, силу жить, вынести жизнь, как долг...» [16, с. 340]. Своей позицией в этой области профессор Светлов чем-то близок к экзистенциальному направлению В. Франкла, который также в религии видел источник жизненных смыслов.

Теме соотношения религии и науки на примере рассмотрения проблемы чуда (исцеления человека) и его интерпретации в рамках психологии посвящены публикации профессора Светлова на тему «Излечения психическим влиянием и чудесные исцеления: библейско-апологетический очерк» [17; 18]. Здесь П. Я. Светлов представил размышления по поводу заинтересованности российской интеллектуальной элитой работой французского психиатра Ж. М. Шарко «Исцеление верою». По мнению мыслителя, с одной стороны, «по свидетельству опыта, целебная сила психического влияния большей частью и всего лучше вызывается в больных на почве религиозной веры, религиозно-нравственным воздействием на верующую душу больного...» [17, с. 598], а поэтому не следует «отрицать, что бывают выздоровления обязанные одному воображению» [18, с. 59]; с другой — нельзя полностью исключать необъяснимого наукой сверхъестественного влияния не только на духовную, но и физическую природу человека, «где... исцеление совершается не верою, но за веру». И медицина, утверждает мыслитель, не может опровергнуть такие случаи, у неё нет на это научных «средств», поскольку они находятся вне её компетенции [18, с. 60].

В ответ на общественную и внутринаучную заинтересованность «таинственными явлениями духовной жизни» (спиритизмом, «гипнотизмом со всеми его загадочными феноменами, как внушение в особенности, сомнамбулизм, чтением мыслей» [19, с. 3—4], «пророческими снами») профессор Светлов пишет работу апологетического характера «Пророческие и вещие сны. Апологетическое исследование в области библейской психологии» (1892) [19]. Ссылаясь на немецких учёных Л. Штрюмпеля и Э.-Э. Шпитта, автор отмечает, что делать вывод об опровержении наукой (онейрологией) так называемых пророческих сновидений слишком рано, поскольку точными данными она ещё не располагает. По мнению мыслителя, «"научное положение", что вера в сны есть суеверие,

в свою очередь, есть суеверие в полном смысле слова, ничем не доказанный предрассудок, мнение, которое наука не подвергает и не может подвергнуть беспристрастному обследованию» [19, с. 209]. Ссылаясь на работу упомянутого Людвига Штрюмпеля («Die Natur und Entstehung der Träume», 1874), профессор Светлов прямо фиксирует «незначительность компетенции науки современной в области онирологии, пока ещё почти необследованной» [19, с. 211].

Заключение. С учётом вышеизложенного следует сказать, что П. Я. Светлов достаточно глубоко ориентировался в самых различных современных ему научных областях: от философии и теологии до психологии и медицины. Среди прочего мы видим, как профессор П. Я. Светлов, как представитель религиозной интеллектуальной мысли пытается, с одной стороны, остаться на концептуальных положениях своей религиозной традиции и её мировоззренческих богословско-философских позициях, с другой — не игнорировать последние современные открытия и тренды психологии, физиологии и других наук с целью гармонизировать богословие и науку и показать принципиальную возможность их сосуществования. В этом контексте достаточно оригинальными являются идеи мыслителя касательно психических особенностей человека и животных, психологии старческого возрастного периода, причин суицидальности и т. д.

Во многих работах профессора П. Я. Светлова красной нитью проходит проблема достоинства человека, существенными качественными категориями которого выступают свобода воли, ответственность, разумное целеполагание и ориентация на смысл. П. Я. Светлов предлагает решение проблемы абсурда и самоубийства, которую чуть позже поставит представитель атеистического экзистенциализма А. Камю путём вынесения смысла человеческой экзистенции в поле трансцендентного.

Список цитированных источников

1. *Иценко, А. Г.* Психология религии в религиозно-философском наследии профессора П. Я. Светлова / А. Г. Иценко // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2022. — № 1 (11). — С. 58—64.
2. *Улович, И. Н.* Воспоминания о П. Я. Светлове / И. Н. Улович // Рос. гос. архив лит. и искусства. — Ф. 3131. Оп. 1. Д. 17. Л. 1—12 об.
3. *Светлов, П. Я.* Человек и животное в психическом отношении / П. Я. Светлов // Вера и разум : журн. богосл.-филос. Отд. филос. — 1892. — Т. II, ч. II. — С. 371—398.
4. *Соколов, П. П.* К вопросу о психологическом отношении человека и животных [Рец. на:] Светлов П. Я., свящ. Человек и животное в психическом отношении / Отд. отг. из журн. «Вера и разум». — Харьков, 1892 / П. П. Соколов // Богосл. вестн. — 1893. — Т. 1, № 3. — С. 597—611.
5. *Светлов, П. Я.* Образчик плохой услуги «Православной апологетике и чистой науке» в ст. П. Соколова: «К вопросу о психологическом отношении человека и животных»: критич. заметка по поводу брош. свящ. П. Светлова: «Человек и животное в психологическом отношении». — Харьков, 1892 г. (Богосл. вестн. 1893 г. кн. 3) : (Ответ авт.) / П. Я. Светлов. — Киев : Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1893. — 35 с.
6. *Московские профессора XVIII — начала XX веков. Гуманитарные и общественные науки / В. А. Волков, М. В. Куликова, В. С. Логинов.* — М. : Янус-Москов. учеб., 2006. — 299 с.
7. *Соколов, П. П.* О задачах и методах психологии : [Пробная лекция] / П. П. Соколов // Прибавления к Творениям св. Отцов. — 1890. — № 45, кн. 2. — С. 316—340.
8. *Соколов, П. П.* Проблема веры с точки зрения психологии и теории познания : [Речь перед защитой магист. дис. (Вера. Психологический этюд. М., 1902)] / П. П. Соколов // Богосл. вестн. — 1906. — № 6, кн. 2. — С. 270—301.
9. *Психология религии в России XIX — начала XXI века / К. М. Антонов [и др.] ; ред.-сост. К. М. Антонов.* — М. : Изд-во ПСТГУ, 2019. — 534 с.
10. *Светлов, П. Я.* Старческий возраст в воззрении медицинской науки (к христианской апологии старости) / П. Я. Светлова // РГАЛИ. — Ф. 3131. Оп. 1. Ед. хр. 4. Л. 121—129.
11. *Светлов, П. Я.* Афоризмы и мысли верующего [Электронный режим] / П. Я. Светлов // Журн. Моск. Патриархии. — 1993. — № 7. — С. 113—118. — Режим доступа: <https://pravoslavnoe-duhovenstvo.ru/library/material/16642/94860/>. — Дата доступа: 10.05.2023.
12. *Светлов, П. Я.* Собрание сочинений : в 9 т. Т. IX : Афоризмы и мысли верующего обо всём и для всех. № 2461—2500 / П. Я. Светлов // РГАЛИ. — Ф. 3131. Оп. 1. Д. 14. Л. 1—169.
13. *Светлов, П. Я.* Условие веры в бессмертие или о том, что нужно для веры в бессмертие / П. Я. Светлов // РГАЛИ. — Ф. 3131. Оп. 1. Д. 9. Л. 8—29.
14. *Сикорский, И. А.* Психологическая борьба с самоубийством в юные годы / И. А. Сикорский. — Киев : Тип. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1913. — 44 с.

15. *Светлов, П. Я.* Верное лекарство от самоубийства (По поводу брош. проф. И. А. Сикорского «Психологическая борьба с самоубийством в юные годы») / П. П. Соколов. — Киев : Тип. Ун-та св. Владимира Акц. о-ва печ. и изд. дела Н. Т. Корчак-Новицкого, 1913. — 7 с.
16. *Светлов, П. Я.* О самоубийстве / П. Я. Светлов // Христ. чтение. — 1897. — № 2. — С. 337—345.
17. *Светлов, П. Я.* Излечения психическим влиянием и чудесные исцеления : библиограф.-апологет. очерк / П. Я. Светлов // Христ. чтение. — 1896. — № 5—6. — С. 753—604.
18. *Светлов, П. Я.* Излечения психическим влиянием и чудесные исцеления : библиограф.-апологет. очерк / П. Я. Светлов // Христ. чтение. — 1896. — № 7—8. — С. 20—66.
19. *Светлов, П. Я.* Пророческие и вещие сны. Апологетическое исследование в области библейской психологии / П. Я. Светлов. — Киев : Тип. Г. Т. Корчак-Новинского, 1892. — 214 с.

Поступила в редакцию 17.05.2023.

Репозиторий БарГУ

УДК316.6

Е. А. Клещёва, кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
ул. Войкова, 21, 225320 Барановичи, +375 (29) 726 19 60, elena-klesheva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТОЦЕНТРИЧЕСКОЙ И ТРАДИЦИОННОЙ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

В статье представляются результаты теоретического и эмпирического исследования типов семейного воспитания в детоцентрических семьях. Проанализирована система отношений, паттерны детско-родительского взаимодействия в детоцентрических семьях. Раскрыто понятие интенсивного родительства, базирующегося на идее детоцентризма. Предлагаются детально описанные результаты эмпирического исследования паттернов семейного взаимодействия в детоцентрических семьях, установленных путём сравнения с паттернами семейного взаимодействия в традиционных семьях с лидерской позицией родителя в семейной иерархии и выявленных при изучении полных малодетных и однодетных семей; неполных малодетных и однодетных семей. Доказано, что основным маркером детоцентризма в семье является наличие потворствующей гиперпротекции. Потворствующая гиперпротекция выявлена в полной детоцентрической семье: в однодетной семье — у отца в отношении девочки, в малодетной — у матери в отношении младшего мальчика.

Ключевые слова: детоцентризм; детоцентрическая семья; семейное воспитание; гиперпротекция; семейная иерархия.
Табл. 3. Библиогр.: 18 назв.

E. A. Klesheva, Ph. D. in Psychology, Associate Professor
Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, +375 (29) 726 19 60, elena-klesheva@mail.ru

FAMILY EDUCATION PECULIARITIES IN A CHILD-CENTERED AND TRADITIONAL MODERN FAMILY

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the types of family education in child-centric families. The system of relations, patterns of child-parent interaction in child-centric families are analyzed. The concept of intensive parenting based on the idea of child-centrism is revealed. Detailed results of an empirical study of family interaction patterns in child-centric families are proposed, obtained by comparing with family interaction patterns in traditional families with a parent's leadership position in the family hierarchy, revealed in the study of complete families with few children and one-child families; incomplete small and one-child families. It has been proved that the main marker of detocentrism in the family is the presence of indulgent hyper protection. Indulgent hyper protection was revealed in a complete child-centric family: in a one-child family — in the father in relation to the girl, in a small family — in the mother in relation to the youngest boy.

Key words: child-centrism; child-centered family; family education; hyper protection; family hierarchy.
Table 3. Ref.: 18 titles.

Введение. Семья как первичная группа, социализирующая личность, выполняет ряд функций, среди которых воспитательная функция признана наиболее существенной. Иные функции — репродуктивная, сексуальная, хозяйственно-экономическая, досуговая, первичного социального контроля — призваны облегчить ее реализацию. Относительно недавно этот перечень был дополнен эмоциональной функцией семьи (Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис) [1], которая реализуется через удовлетворение потребности членов семьи в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите, и коммуникативной функцией семьи (В. И. Зацепин) [2], когда человек получает возможность в реализации потребности самому оказывать физическую, материальную, моральную, психологическую помощь и поддержку. Перечень функций семьи дополняется психологической (О. М. Здравомыслова, С. И. Голод) [3] и терапевтической функциями (К. Роджерс) [4], когда при благоприятно складывающихся взаимоотношениях между супругами, родителями и детьми выполняется дефицит личностного общения.

Однако именно реализация воспитательной функции семьи подвергается более тщательному научному изучению из-за значимости семейного воспитания в развитии личности. Обнаружено, что

специфика семейного воспитания определённо зависит от типа семьи, её состава, социально-психологической структуры, стиля семейного воспитания, мотива воспитания родительской позиции, качества детско-родительских отношений и т. д. В этой статье представляются результаты теоретического и эмпирического исследований типов семейного воспитания в детоцентрических семьях (далее — ДС), выражающихся в устойчивых способах семейного взаимодействия между родителями и детьми. Специфика способов семейного взаимодействия в ДС основана на инверсивной семейной иерархии с ребёнком на её вершине.

Методология и методы исследования. Эмпирическое исследование паттернов семейного взаимодействия, определяющих тип семейного воспитания, построено на следующей методологии. Паттерны взаимодействия в семейной системе могут объясняться концепцией патологизирующего семейного наследования Э. Г. Эйдемиллера [1]. В семье детоцентрического типа преобладают дисфункциональные типы взаимодействия. Это утверждение основывается на точке зрения о формировании, фиксации и передаче паттернов эмоционально-поведенческого реагирования от представителей одних поколений в дисфункциональных семьях представителям других и обозначается термином «патологизирующее семейное наследование» (вариант социального наследования), рассматривается как вертикальные стрессоры в жизнедеятельности семьи.

Авторское предположение в рамках указанной методологии сформулировано следующим образом [5]. Лидерская позиция ребёнка в семейной иерархии определяется субъективным представлением его и его родителя о месте на вершине в семейной иерархии. Инверсии семейной иерархии способствуют деструктивные аспекты детско-родительского взаимодействия [6]. В семьях, где ребенок занимает лидерскую позицию в семейной иерархии, присутствуют гиперпротекция, потворствование, недостаточность обязанностей ребёнка, минимальность санкций в отношении него и неустойчивость стиля семейного воспитания. Эти аспекты семейного взаимодействия составляют основу деструктивного типа семейного воспитания — потворствующая гиперпротекция. Предположение ранее было эмпирически проверено на семьях ($n = 200$) и подтверждено.

В наших более ранних исследованиях были соотнесены данные, полученные средствами проективной методики «Семейное пространство» [7] для определения субъективных представлений родителя и ребёнка о семейной иерархии и о собственном месте в ней, опросника «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса [1] для изучения опыта родителя в воспитании ребенка, поиска дисфункции в системе взаимодействия, нарушения в структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи. Была обнаружена относительная взаимосвязь по коэффициенту сопряжённости Пирсона ($p = 0,59$) между совпавшими представлениями родителя и ребёнка о семейной иерархии, где ребёнок занимает место на её вершине, и потворствующей, или доминирующей, гиперпротекцией как дисфункцией в системе семейного взаимодействия. Таким образом, потворствующая, или доминирующая, гиперпротекция как тип семейного воспитания является маркером семей детоцентрического типа [8].

Результаты исследования и их обсуждение. *Детоцентрическая семья* специфична по причинам ее возникновения и особенностям функционирования, где культ ребёнка становится семейной идеологией. К одной из многочисленных причин некоторые исследователи относят массовое возникновение неполных семей. Матери показывают предрасположенность к установкам детоцентризма, сильнее сконцентрированы на ребенке и даже подбирают трудовую занятость в соответствии с интересами ребенка [3; 9]. Детоцентрическая семья по своей сути является нуклеарной семьей с инверсивной семейной иерархией. В структуру ДС включены родительская диада или один из родителей и ребёнок/дети. Наблюдается склонность к равноправию в выполнении обязанностей при распределении ролей в семье и эмоциональная близость в отношениях между членами семьи. В супружеских отношениях усиливается эмоциональная составляющая, интимная близость, удовлетворённость супружеством. В детско-родительских отношениях усиливается удовлетворённость родительство, эмоционально-интимная привязанность к детям, которые становятся объектом родительской любви, заботы и опеки [10]. Такое поведение выстроено на модели интенсивного родительства, которая базируется на идеологии детоцентризма. Модель интенсивного родительства предполагает возрастание родительской заботы и участия в структуре родительства как на индивидуальной характеристике личности взрослого человека.

Такие особенности современной семьи отразились на паттернах детско-родительского взаимодействия и на типе семейного воспитания в целом. Последствия изменений типа семейного взаимодействия, семейной иерархии и типа семейного воспитания выразились в возникновении нового поколения людей, обладающих рядом нетипичных для предыдущих поколений характеристик личности [11]. Некоторые неизбежные трансформации нового поколения детей, воспитывающихся в ДС, можно рассматривать как риски семейного воспитания.

Научная проблема типологии семейного воспитания является не новой, однако весьма неисследованной. Отечественные и зарубежные исследователи А. Я. Варга, А. Е. Личко, В. Юстицкис, Г. Т. Хоментаскас, Э. Г. Эйдемиллер и др. [12; 13] определяли критерии типов воспитания, показатели конструктивности/деструктивности семейного воспитания, выявляли закономерности семейного воспитания в семьях разных типов, разрабатывали диагностический инструментарий для определения особенностей семейного воспитания и т. д.

Особое место в ряде научных исследований занимает проблема типологизации семейного воспитания. Традиционно выделяют типы воспитания — диктат, опеку, гиперопеку, гипопеку или гипопротекцию, невмешательство и сотрудничество — как определенную объективно складывающуюся, не всегда осознаваемую систему взаимоотношений между родителями и детьми. Другие классификации типов воспитания по своим характеристикам идентичны ранее названным [14; 15]. Однако классифицирующие основания типов воспитания различны: в зависимости от качества детско-родительских отношений (А. Е. Личко и А. И. Захаров), степени взаимной выгоды всех членов союза (А. В. Петровский), эмоционального вовлечения в отношения, наличия/отсутствия любви и уважения (А. И. Захаров), по факту принятия/отвержения, дистанции в общении, формы контроля (А. Я. Варга), в зависимости от степени протекции, удовлетворения потребностей, степени требований и строгости санкций (А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер), по степени проявления родительской позиции (В. И. Гарбузова), в зависимости от уровня эмоционального отношения (Е. Т. Соколова).

Ознакомившись с подробными характеристиками типов, мы обнаружили некоторое единообразие в их описании, объединили конструктивные и деструктивные типы воспитания в группы по сходным характеристикам [15]. Типы воспитания в ДС ранее не изучались. Несомненно, семейное воспитание в ДС должно определяться спецификой её структуры (моногамная, нуклеарная), организацией власти, доминирования и подчинения в семье (доминирующим членом семьи является ребёнок), особенностями семейного уклада и организации семейного быта, социально-ролевыми признаками (роль ребёнка главенствующая, имеющая преимущественное право на получение любви и заботы). Так, ДС специфична тем, что дети находятся в центре интересов родителей, а их потребности удовлетворяются в первую очередь [16; 17]. Отношения между членами семьи приводят к созданию «семейного кумира». Воспитание и забота о ребёнке становятся единственным скрепляющим фактором супружеских отношений. Ребёнок оказывается центром семьи, объектом опеки, завышенных ожиданий родителей [17].

Безусловно, в семьях детоцентрического типа, как, впрочем, и в иных семьях, складывается система взаимоотношений между детьми и родителями — уникальный для семьи тип семейного воспитания. Мы допускаем, ссылаясь на наши ранние исследования [15], что в ДС присутствуют как конструктивные, так и деструктивные типы воспитания:

1) кумир семьи (Э. Г. Эйдемиллер), тип В как гиперсоциализирующее воспитание (В. И. Гарбузов), чрезмерная родительская любовь (А. И. Захаров). Ребёнок в семье занимает центральное, главенствующее место. Любое его желание потворствуется и является законом при выборе действий родителями. Все поступки становятся предметом гордости. Образ ребёнка уникален, исключителен. Когнитивный компонент родительского отношения состоит в навязывании ребёнку представлений «Я» как самодавящей ценности для окружающих. Результат воспитания — эгоизм, опережение сверстников в запросах, отставание в развитии элементарных навыков самостоятельного обучения, самообслуживания, коммуникативных навыков;

2) опека (Э. Г. Эйдемиллер) — система отношений, при которой родители обеспечивают удовлетворение всех потребностей ребёнка, принимая груз ответственности в полной мере на себя:

- доминирующая гиперпротекция (Э. Г. Эйдемиллер). Эмоциональный компонент этого типа воспитания отличается повышенным вниманием, заботой, эмоциональной направленностью на ребёнка. Когнитивный компонент отношений представлен доминированием. Ребёнок полностью лишен самостоятельности. Тип воспитания связан с его инфантилиза-

цией. Это проявляется в навязывании ребенку представления о его беспомощности и зависимости, невозможности существования без родителей. Результат воспитания — потеря ребенком индивидуальности;

- потворствующая гиперпротекция (Э. Г. Эйдемиллер). Эмоциональный симбиоз (Е. Т. Соколова) включает в себя тот же эмоциональный компонент детско-родительских отношений, но когнитивный компонент характеризуется потаканием действиям ребенка;

3) круговая оборона (С. А. Беличева).

В семье детоцентрического типа возможен конструктивный тип воспитания — безусловная любовь (А. И. Захаров) или помогающий тип воспитания (Л. де Моз), предполагающий опосредованность межличностных отношений общими целями и задачами совместной деятельности, ее четкой организацией и высокими нравственными ценностями. Эмоциональный компонент отношений предполагает любовь к ребенку вне зависимости от его успехов и достижений.

Возможен квазиавтономный тип воспитания (С. И. Голод) — переходный тип воспитания от детоцентризма к уважению автономии ребёнка с родительским контролем и родительскими требованиями, основанными на чувствах и разумной заботе.

В данной статье предлагаются детально описанные результаты эмпирического исследования паттернов семейного взаимодействия в ДС, полученные путём сравнения с паттернами семейного взаимодействия в традиционных семьях (далее — ТС) с лидерской позицией родителя в семейной иерархии. В исследовании принимали участие ТС и ДС в равных долях с разным составом ($n = 200$): полные малодетные и однодетные семьи и неполные малодетные и однодетные семьи. Опросу подвергались родители с помощью опросника «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса для изучения опыта родителя в воспитании ребенка, определения ведущего паттерна семейного взаимодействия, составляющего основу типа семейного воспитания. Данный паттерн является дисфункцией в системе детско-родительских взаимоотношений, что позволяет констатировать нарушения в семейном воспитании. Статистический анализ данных производился U -критерием Манна—Уитни.

Группа ДС была отделена из общей выборки с помощью проективной рисуночной методики «Мой дом — семейное пространство» (Е. А. Клещёва), позволяющей определить субъективное представление всех членов семьи о семейной иерархии и их месте в данной иерархии [18].

Определены общие характеристики детско-родительского взаимодействия в ТС и ДС (таблица 1).

В ТС и ДС с разным составом обнаружена недостаточность требований и запретов к ребёнку (З–). Родители прямо или косвенно транслируют ребёнку, что ему позволено любое поведение. Ребёнок с лёгкостью нарушает минимальные родительские запреты, так как контроля за выполнением требований и санкций за нарушение запретов от родителей не будет.

В ТС и полных ДС практически отсутствуют санкции (С–) родителей к детям. Родители предпочитают обходиться без наказаний в воспитании, часто используют поощрения даже за незначительные заслуги либо за естественные изменения и новообразования, характерные возрасту ребёнка, а не его усилиям по самосовершенствованию.

В ТС и малодетных ДС наблюдается потворствование (У+), которое проявляется в некритичном удовлетворении любых потребностей детей. Желание ребёнка для родителей становится законом, которые абсолютно убеждены в уникальности ребёнка, оправдывая такое воспитание.

Т а б л и ц а 1. — Ведущий дисфункциональный паттерн семейного взаимодействия в ТС и ДС с разным составом

Категория семьи	ТС			ДС		
	полная		неполная	полная		неполная
	мать	отец		мать	отец	
Однодетная	З–, С–	З–, С–, Г–	Семьи не представлены	З–, С–	Г+, У+, Т–, З–, С+	З–
Малодетная	З–, С–, У+	З–, С–, У+	З–, У+, Г+	Г+, У+, Т–, З–, С+	З–, У+	Устойчивый паттерн не обнаружен

Обнаружены некоторые особенности детско-родительского взаимодействия в ТС и ДС.

В полной однодетной ТС отцу свойственна гипопротекция (Г–). Ребёнок находится на периферии внимания родителя. Его воспитанием занимаются время от времени, изредка интересуются его личными проблемами, мало заботятся о его досуге. Отец вступает во взаимодействие с ним в случае возникновения сложных и трудно решаемых проблем.

В неполной однодетной ДС менее всего предъявляют требования ребёнку, практически ничего ему не запрещают ($U = 67,5$ при $p < 0,05$).

В неполной малодетной ДС устойчивых деструктивных паттернов детско-родительского взаимодействия не обнаружено.

Потворствующая гиперпротекция (Г+, У+, Т–, З–, С+) как деструктивный тип воспитания обнаружен в ДС. При таком типе воспитания ребёнок находится в центре внимания, все его потребности удовлетворяются, ему все разрешено. И даже если ребёнок нарушает запреты, то наказаний не следует. Родители вовсе не предъявляют требований к ребёнку и ничего ему не запрещают. В полной однодетной ДС это свойственно отцу, а в полной малодетной ДС — матери.

Безусловно, родители либо не осознают, либо рационализируют все нарушения в детско-родительском взаимодействии. Ошибки воспитания могут оправдываться родителями отсутствием в семье отца, слабым здоровьем ребёнка, желанием компенсировать собственные лишения в детстве и т. д.

Далее представлены половые особенности взаимодействия в полных ТС и ДС (таблицы 2, 3). Необходимость подробного анализа этих данных обусловлена различными стереотипами относительно существенных различий между отцовским и материнским воспитанием, половыми и возрастными различиями в воспитании детей.

Определены особенности взаимодействия родителей с мальчиком в полных однодетных ТС и ДС. В обоих семьях данных типов у отцов и матерей в отношении мальчиков практически отсутствуют санкции (С–), предъявляется недостаточно требований и практически отсутствуют запреты (З–). В полной однодетной ТС отцу свойственна гипопротекция (Г–), проявляющаяся в отсутствии внимания к сыну и в минимальном количестве контактов с ним.

Выявлены особенности взаимодействия родителей с девочкой в полных однодетных ТС и ДС. В полной однодетной ТС практически не предъявляют санкций дочерям и не используют наказания за проступки (С–). В полной однодетной ДС матерям на характерны дисфункциональные паттерны родительского взаимодействия, тогда как отцам свойственна потворствующая гиперпротекция как тип неправильного воспитания в совокупности устойчивого сочетания дисфункциональных паттернов взаимодействия (Г+, У+, Т–, З–, С+).

Т а б л и ц а 2. — Ведущий дисфункциональный паттерн взаимодействия родителей с детьми разного пола в полных однодетных ТС и ДС

Пол ребенка	Полная однодетная семья			
	ТС		ДС	
	мать	отец	мать	отец
Мальчик	З–, С–	З–, С–, Г–	З–, С–	З–, С–
Девочка	С–	С–	—	Г+, У+, Т–, З–, С+

Т а б л и ц а 3. — Ведущий дисфункциональный паттерн взаимодействия родителей с детьми разного пола в полных малодетных ТС и ДС

Пол ребенка	Полная малодетная семья			
	ТС		ДС	
	мать	отец	мать	отец
Старший мальчик	—	—	З–	З–
Младший мальчик	—	—	Г+, У+, Т–, З–, С+	—
Старшая девочка	З–, С–, У+	З–, С–, У+	—	У+
Младшая девочка	С–, У+	С–, У+	—	—

Определены особенности взаимодействия родителей с детьми разного пола в полных малолетних ТС и ДС.

В полных малолетних ТС не обнаружены дисфункциональные паттерны родительского взаимодействия с мальчиками, тогда как мать и отец во многом потворствуют девочкам, некритично удовлетворяя их потребности (У+) и практически не применяют санкций за нарушение установленных семейных правил, требований, запретов (С-).

В полных малолетних ДС наблюдается следующая тенденция. Во взаимодействии родителей с младшей девочкой не обнаружено каких-либо нарушений в системе взаимного влияния, тогда как родители практически разрешают любое поведение, не обозначают запреты для старшего мальчика. Матерям свойственна потворствующая гиперпротекция как тип неправильного воспитания младшего мальчика в совокупности устойчивого сочетания дисфункциональных паттернов взаимодействия (Г+, У+, Т-, З-, С+). Отцы потворствуют (У+) старшим девочкам, стремясь удовлетворить все их запросы.

Заключение. В современных ДС и ТС обнаруживаются паттерны семейного взаимодействия, которые определяют дисфункции в семейном воспитании, за исключением малолетней ДС. В ней не обнаружены дисфункциональные паттерны взаимодействия матери с детьми. В полной малолетней ТС родители не допускают ошибок в воспитании мальчиков. Неполная однодетная семья всегда децентрическая с отсутствием родительских запретов для ребёнка.

Преимущественно родители согласованы в использовании воспитательных методов за исключением полной малолетней ДС, в которой родители по-разному взаимодействуют с детьми: отцы исключительно конструктивно взаимодействуют с младшими детьми, а матери — с девочками.

Основным маркером детоцентризма в семье является наличие потворствующей гиперпротекции как типа воспитания. Потворствующая гиперпротекция выявлена в полной ДС: в однодетной семье — у отца в отношении девочки, в малолетней — у матери в отношении младшего мальчика. Полная малолетняя семья может быть детоцентрической для одного из детей, преимущественно для младшего ребёнка.

Список цитированных источников

1. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб. : Питер, 1999. — 656 с.
2. Слепкова, В. И. Психология семьи / авт.-сост. В. И. Слепкова. — Минск : Харвест, 2006. — 496 с.
3. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. — СПб. : Петрополис, 1998. — 272 с.
4. Роджерс, К. Психология супружеских отношений. Возможные альтернативы / К. Роджерс ; пер. с англ. В. Гаврилова. — М. : Эксмо, 2002. — 288 с.
5. Клещёва, Е. А. Теоретическая модель детоцентрической семьи / Е. А. Клещёва // Весн. Гродз. дзярж. ун-та імя Я. Купалы. Сер. 3 : Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2021. — Т. 11, № 3. — С. 144—153.
6. Мамычева, Д. И. От детоцентризма к «потреблению» детства / Д. И. Мамычева // Философия права. — 2011. — № 4 (47). — С. 79—82.
7. Олифиревич, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифиревич, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. — СПб. : Речь, 2006. — 360 с.
8. Клещёва, Е. А. Детоцентрическая семья — тип современной семьи: критерии отбора / Е. А. Клещёва // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3 : Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. — 2020. — № 2. — С. 171—177.
9. Астоянц, М. С. Специфика интенсивного материнства в монородительской семье / М. С. Астоянц, Д. Е. Бойко // Caucasian Science Bridge. — 2022. — 5 (4). — С. 50—58.
10. Басина, Н. И. Практики интенсивного родительства: вовлеченность, максимизация участия или гиперопека? / Н. И. Басина // The Scientific Heritage. — 2021. — № 81-4. — С. 58—61.
11. Басина, Н. И. Современное родительство: традиционные и новые практики (тезаурусный анализ) / Н. И. Басина // Педагогика и психология: теория и практика. — 2019. — № 3 (15). — С. 17—26.
12. Хейли, Дж. Стратегии семейных отношений / Дж. Хейли, М. Эриксон. — М. : Ин-т общегуманитар. исслед., 2001. — 320 с.
13. Шведовская, А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / А. А. Шведовская. — М., 2006. — 30 с.
14. Крюкова, Т. Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, Е. В. Куфтяк. — СПб. : Речь, 2005. — 240 с.
15. Клещёва, Е. А. Типы воспитания в повторнобрачных семьях / Е. А. Клещёва // Вестн. Полоц. гос. ун-та. — 2008. — № 11. — С. 94—98.

16. *Целуйко, В. М.* Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В. М. Целуйко. — Мозырь : Содействие, 2006. — 224 с.

17. *Клещёва, Е. А.* Детоцентричная семья: проблема типологизации, поиск места в существующих типологиях семьи [Электронный ресурс] / Е. А. Клещёва // Взаимодействие семьи и школы: теория и практика : электрон. сб. материалов Междунар. науч.-практ. семинара, Брест, 28 апр. 2021 г. / Брест. обл. ин-т развития образования ; редкол.: Г. В. Лагонда, Е. И. Медведская ; под общ. ред. И. Г. Матыциной. — Брест : БрГУ, 2021. — 116 с. — Режим доступа: <https://boigo.by/деятельность/научно-методическая-деятельность/международный-ипс-взаимодействие-семьи-и-школы-теория-и-практика> . — Дата доступа: 05.04.2023.

18. *Клещёва, Е. А.* Психологическая диагностика семейной иерархии: авторская проективная методика / Е. А. Клещёва // Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». — 2022. — № 1 (11). — С. 57—62.

Поступила в редакцию 22.03.2023.

Репозиторий БарГУ

УДК [37.015.31:159.923]-053.874:373.5

Е. И. Комкова¹, кандидат психологических наук, доцент, **Е. М. Кондыбайло²**Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, ¹+375 (29) 634 11 29, lena-komkova@yandex.ru ,
²+375 (29) 775 62 02, kondybaylo.anna@mail.ru

КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕШНОСТЬЮ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены результаты динамики когнитивно-личностного развития детей младшего школьного возраста. Под успешностью обучения понимается положительный результат учащегося в учебе, подкрепленный позитивно-адекватной самооценкой ученика достигнутого результата и положительным отношением окружения учащегося к его результатам, сопровождаемый позитивным эмоциональным состоянием. На основе проведенного эмпирического исследования интеллектуальных и личностных характеристик младших школьников установлены психологические характеристики детей, которые находятся во взаимосвязи с успешностью в обучении: социальная адаптированность, отношения между учеником и учителем, отношения с одноклассниками, самооценка. Доказано, что когнитивно-личностное развитие ребенка характеризуется процессом взаимосвязи личностных и когнитивных (интеллектуальных) компонентов, которые непосредственно влияют на дальнейшее развитие и становление личности, а уровень когнитивно-личностного развития слабо определяется уровнем самооценки и ценностных ориентаций младших школьников.

Ключевые слова: когнитивно-личностное развитие; успешность в обучении; уровень когнитивного (интеллектуального) развития; уровень самооценки и ценностных ориентаций; статус в системе межличностных отношений.

Рис. 2. Табл. 3. Библиогр.: 11 назв.

E. I. Komkova¹, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, **E. M. Kondybaylo²**Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, ¹+375 (29) 634 11 29, lena-komkova@yandex.ru , ²+375 (29) 775 62 02, kondybaylo.anna@mail.ru

COGNITIVE AND PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUNGER STUDENTS WITH DIFFERENT LEARNING SUCCESS

The article presents the results of the dynamics of the cognitive and personal development of children of primary school age. Learning success is understood as a positive result of the student in studies, supported by the student's positive and adequate self-assessment of the achieved result and the positive attitude of the student's environment towards his results, accompanied by a positive emotional state. On the basis of the empirical study of the intellectual and personal characteristics of younger students, the psychological characteristics of children were established, which are interconnected with success in learning, namely, social adaptation, relations between the student and the teacher, relations with classmates, self-esteem. It has been proved that the cognitive and personal development of a child is characterized by the process of the relationship between personal and cognitive (intellectual) components that directly affect the further development and formation of the personality, and the level of cognitive and personal development is weakly determined by the level of self-esteem and value orientations of younger students.

Key words: cognitive and personal development; success in learning; level of cognitive (intellectual) development; level of self-esteem and value orientations; status in the system of interpersonal relations.

Fig. 2. Table 3. Ref.: 11 titles.

Введение. Когнитивное развитие личности относится к числу наиболее актуальных социальных и психолого-педагогических проблем современности. Изучение и развитие в дальнейшем когнитивных процессов становится актуальным в настоящее время в связи со значительными изменениями в обществе. Однако перед образованием встают задачи по развитию не только когнитивных возможностей личности ребенка. Без определенного уровня когнитивного развития невозможно формирование качеств личности, которые обеспечивают социальное развитие. Благодаря особым механизмам психической деятельности, в том числе и когнитивным, личность способна включаться в компетентные социальные отношения и понимать социальную информацию, интерпретировать психическое состояние собственное и других людей, в результате предсказывать и объяснять их поведение [1].

Большая часть новейшей литературы по когнитивному развитию сосредоточена на изменении как теоретической модели и представления о когнитивном развитии, так и методологии исследова-

ния. Суть проблемы изучения когнитивного развития ребенка заключается не только в поиске новой методологической концепции исследования, но и в том, каким образом ребенок приходит к решению мыслительной задачи и выходит ли это решение за рамки каких-либо границ развития. Изменения в развитии познания показывают в большей степени объединение когнитивных систем, чем качественные изменения концептуальной мысли в целом [2].

Одним из наиболее разработанных и перспективных подходов в выявлении основ интеллектуальных способностей является системно-структурный подход, где особое внимание уделяется принципам организации когнитивных структур, являющихся субстратом интеллекта (Л. М. Веккер, Т. А. Ратанова, Р. Стернберг, Н. И. Чуприкова, М. А. Холодная и др.). Так, согласно Н. И. Чуприковой, развитие когнитивных структур идет по линии роста их системной организации и подчиняется в числе других принципу системной дифференциации. Данный принцип реализуется как движение от общего к частному, от целостных недифференцированных форм к более расчлененным. При этом происходит более глубокое развитие процессов анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования, которые и составляют ядро интеллектуальных способностей [3].

На необходимость изучения интеллектуальных и личностных аспектов в их единстве указывали А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров и др. Но за последние 15—20 лет было выполнено достаточное количество работ, посвященных исследованию взаимосвязи интеллекта (или когнитивного развития) и социально-личностных показателей [4].

Под когнитивно-личностной сферой подразумевается совокупность познавательных процессов, свойств и состояний личности, которые выполняют функции рационального познания и составляют основу личности человека [5].

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для формирования навыков учебной деятельности. Главной особенностью развития познавательной сферы младшего школьника является переход психических познавательных процессов на более высокий уровень саморегуляции. В возрасте 6—7 лет начинается плодотворное развитие когнитивной сферы личности ребенка. Мышление младшего школьника только начинает развиваться от эмоционально-образного к абстрактно-логическому, поэтому сравнение, обобщение, абстрагирование даются ему с трудом. Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин считали, что именно мышление в этот период детства становится в центр развития: изменения в восприятии, памяти являются производными от мышления. В силу этого развитие восприятия и памяти идет по пути интеллектуализации.

По мнению О. В. Нестеровой [6], закономерности психического развития, раскрывающиеся через взаимодействие дифференционных и интеграционных процессов, лишь в некоторой степени определяются природными факторами. Обучение, выступающее в младшем школьном возрасте ведущим внешним условием, может оказывать оптимизирующее воздействие, если имеет место соответствие дидактической системы внутренним законам развития.

Динамика интеллектуального и личностного развития младших школьников и подростков, по результатам исследования Т. М. Дьяченко [7], характеризуется гетерохронностью и неравномерностью, что выражается в различных темпах и времени созревания психических функций. Фактором, обеспечивающим более высокий уровень и темпы развития интеллекта и личности, является удовлетворение потребностей в ведущем типе деятельности.

Так, О. В. Живица доказала, что уровень интеллектуального развития и обучаемости младших школьников (второклассников) связан с уровнем когнитивной дифференцированности. Второклассники, характеризующиеся более высокой успеваемостью и обучаемостью, имеют общий уровень развития вербальных и невербальных компонентов интеллекта, у них высокая полезависимость и маленькая степень когнитивной дифференцированности [8].

Материалы и методы исследования. Когнитивно-личностное развитие ребенка, понимаемое как взаимосвязанный процесс развития когнитивных структур и социально-коммуникативных качеств личности, включает в себя возникновение в психике ребенка психологических новообразований и их дальнейшее совершенствование. В структурно-динамические характеристики психологических новообразований когнитивно-личностного развития входят мотивационные, аффективные, интеллектуальные и коммуникативные показатели [9].

В данном исследовании под успешностью обучения мы понимали положительный результат учащегося в учебе, подкрепленный позитивно-адекватной самооценкой, положительным отношением учащегося к его результатам, сопровождаемым позитивным эмоциональным состоянием [10].

Для проведения исследования в целях доказательства связи когнитивно-личностного развития детей младшего школьного возраста с успешностью обучения были выбраны учащиеся 1-х классов. Всего в исследовании приняли участие 111 человек. База исследования: государственное учреждение образования «Гимназия № 1 г. Дзержинска». Все дети имеют 1-ю или 2-ю группу здоровья, обучаются в обычных, не интегрированных классах.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (детский вариант); социометрия; методика комплексного изучения самооценки и ценностных ориентации (А. Ч. Агаев), позволяющая оценивать дифференцированность системы ценностей, степень соответствия самооценки ценностям ориентациям и степень соответствия самооценки предполагаемой оценке учителя [11].

Первое задание методики А. Ч. Агаева позволяет определить, какие качества из представленных на выбор ребенок ставит на первое место: умный — стремление к получению знаний, развитие личности; сильный — стремление к обладанию властью, преобладанием над остальными (детьми/взрослыми); здоровый — стремление к укреплению физического состояния и самочувствия; веселый — стремление к развлечениям; хорошо учиться — внешняя (стремление к получению одобрения значимых взрослых/сверстников), внутренняя (получение знаний для достижения поставленных целей в будущем) мотивация; аккуратный — стремление к поддержанию опрятного внешнего вида, так и прилежания в учебной деятельности; красивый — стремление к получению одобрения окружающих за счет внешних проявлений.

Обработка полученных результатов осуществлялась с применением критерия ранговой корреляции Спирмена, критерия Вилкоксона.

Результаты исследования и их обсуждение. Методики проводились в начале и конце учебного года. Представим результаты исследования, проведенного в начале учебного года (высокий уровень — 15,32 %, средний — 57,65 %, низкий — 27,03 %), и в конце учебного года (высокий уровень — 45,95 %, средний — 43,24 %, низкий — 10,81 %). Таким образом, преобладающим уровнем умственного развития по каждому из четырех субтестов в первой серии является средний уровень, а при второй серии — высокий и средний уровни.

Повторное исследование проводилось в конце учебного года. Нужно отметить, что некоторые дети указывали, что им было проще справиться с заданиями, поскольку они запомнили ответы с прошлого раза. Некоторые утверждали, что при повторном решении они лучше понимают суть задания и правильность выбора ответа. В конце учебного года результаты показывают рост количества испытуемых с высоким уровнем общего умственного развития.

Самооценка младшего школьника во многом зависит от оценок учителя. Она конкретна, ситуативна и обнаруживает тенденцию к переоценке достигнутых результатов и возможностей.

Результаты исследования самооценки младших школьников показали, что наибольшее количество выборов дети сделали по качествам «хорошо учиться» и «умный». Можно отметить, что у детей преобладает как внешняя, так и внутренняя учебная мотивация (рисунок 1).

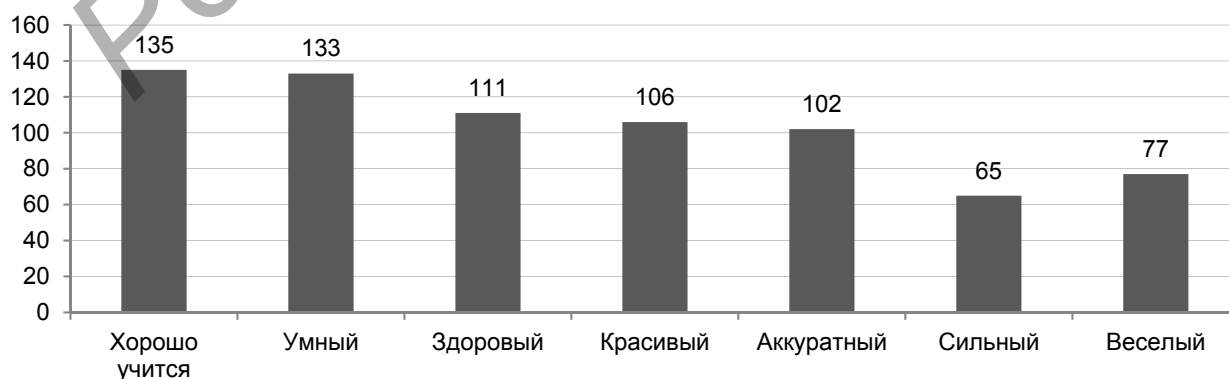


Рисунок 1. — Распределение выборов значимых качеств ученика у младших школьников, количество ответов

Затем испытуемым было предложено рассмотреть 4 лесенки с 10 ступеньками. Каждая из лестниц была предназначена для определения силы проявления того или иного качества. Цифра на ступени отражала силу проявления качества в одном из полюсов, к которому был расположен ближе выбор. Здесь были выбраны следующие градации: высокий/низкий, умный/неумный, аккуратный/неаккуратный, красивый/некрасивый. Ребенку предлагалось расположить символического себя в виде фигурки человечка на той ступени, которая, по его мнению, ему больше подходит, при помощи карандаша красного цвета. Затем ребенок должен был взять карандаш синего цвета и представить, что оценку качества производит учитель. Ребенок должен был сделать выбор, на какую ступень поставил бы его учитель (рисунок 2).

Испытуемые оценивают себя на среднем уровне, что говорит об адекватной самооценке. Дети понимают, что у них есть как положительные, так и отрицательные качества, которые они принимают. Если рассматривать в среднем по классу, оценки испытуемых совпадают с оценкой учителя, что также является подтверждением адекватной самооценки и сложившихся позитивных отношений с учителем.

Мы обращали внимание на случаи, когда ответы ребенка и предполагаемая оценка от учителя сильно отличались. На данное расхождение могла повлиять конкретная ситуация в день исследования (учитель сделал замечание, плохое самочувствие/настроение ребенка), поэтому данный показатель необходимо рассматривать в динамике.

Успешность обучения ученика оценивалась учителем по 10 балльной шкале в отношении учебной деятельности — мотивации и стремлении к обучению. По этим оценкам дети были разделены на две группы: слабо успевающие и хорошо успевающие.

Для определения статусной категории учащимся было предложено ответить на вопрос, с кем в классе он общается больше остальных, затем подсчитано количество выборов, в соответствии с чем ученики получили определенный статус: «изолированные», «принятые», «предпочитаемые» и «звезды».

У слабо успевающих детей статистически достоверно выше показатели по субтестам 1 (дифференциация существенных признаков предметов и явлений и несущественных, второстепенных), 2 (операция отвлечения, выделение существенных признаков предметов и явлений), 4 (умение обобщать) и по самооценке. Слабо успевающие младшие школьники лучше дифференцируют существенные признаки предметов и явлений от несущественных, у них выше запас знаний, они лучше владеют способностью выделять существенные признаки, лучше сформирована способность обобщать по сравнению с хорошо успевающими детьми. Самооценка у них также выше, чем у хорошо успевающих детей. Возможно, в начале учебного года в 1-м классе у детей данные различия не в полной мере отражаются на их учебной деятельности, а учитель еще не имеет четких представлений о каждом ребенке.

Результаты статистически достоверными оказались по всем переменным и при проведении исследования в конце учебного года. Все переменные у хорошо успевающих детей выше по сравнению со слабо успевающими как по интеллекту, так и по самооценке. Это подтверждает тот факт, что при освоении учебной деятельности интеллектуальные показатели изменяют самооценку ребенка (таблица 1).

Для уточнения связи когнитивных и личностных переменных был проведен корреляционный анализ у двух групп детей (таблицы 2, 3).

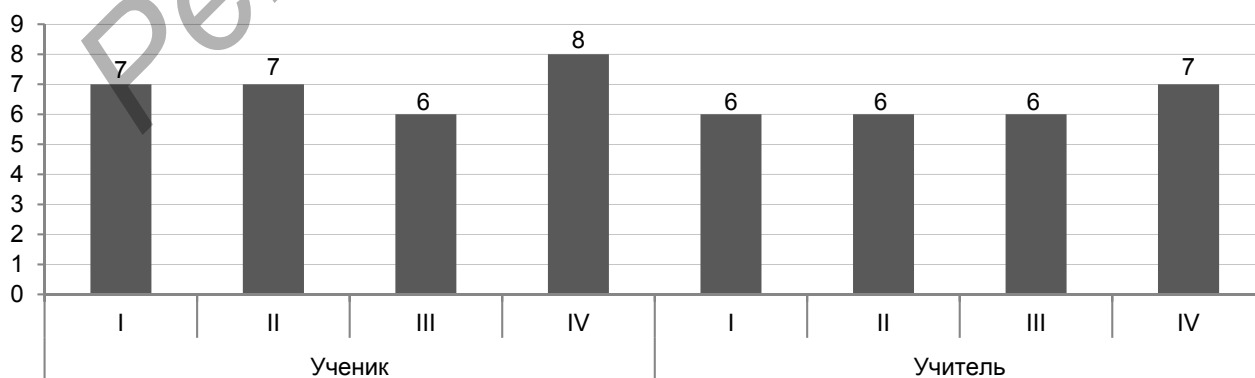


Рисунок 2. — Градация самооценок с позиций ученика и учителя

Примечание. I — высокий/низкий; II — умный/неумный; III — аккуратный/неаккуратный; IV — красивый/некрасивый.

Т а б л и ц а 1. — Эмпирические значения U -критерия Манна—Уитни при оценке значимости различий интеллекта, статуса и самооценки у младших школьников разных групп успеваемости (хорошо успевающих и плохо успевающих)

Период	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	Общий балл	Самооценка	Количество выборов
Начало учебного года	386,0	633,0	257,5	536,5	22,5	1 016,0	257,0
Конец учебного года	585,0	654,0	427,0	644,5	189,5	1 115,0	627,0

Примечание. Уровень значимости $p < 0,05$.

Т а б л и ц а 2. — Взаимосвязь показателей когнитивно-личностного развития у слабо успевающих младших школьников (значение коэффициента Спирмена)

Показатель	Тест Р. Амтхауэра				
	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	Общий балл
<i>Начало учебного года</i>					
Самооценка	-0,05	0,02	0,08	0,19	0,12
Количество выборов (социометрический статус)	0,20	0,27*	0,31**	0,13	0,29*
<i>Конец учебного года</i>					
Самооценка	-0,13	0,01	0,15	-0,08	-0,06
Количество выборов (социометрический статус)	0,14	0,11	0,12	0,04	0,16

Примечания: * — корреляция значима на уровне значимости $p = 0,05$; ** — корреляция значима на уровне значимости $p = 0,01$.

Т а б л и ц а 3. — Взаимосвязь показателей когнитивно-личностного развития у хорошо успевающих младших школьников (значение коэффициента Спирмена)

Показатель	Тест Р. Амтхауэра				
	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	Общий балл
<i>Начало учебного года</i>					
Самооценка	-0,11	-0,02	0,19	0,17	0,10
Количество выборов (социометрический статус)	0,42*	-0,07	0,34*	0,05	0,31
<i>Конец учебного года</i>					
Самооценка	-0,02	0,15	0,16	0,24	0,22
Количество выборов (социометрический статус)	0,47**	0,23	0,52**	0,30*	0,67**

Примечания: * — корреляция значима на уровне значимости $p = 0,05$; ** — корреляция значима на уровне значимости $p = 0,01$.

У слабо успевающих детей есть значимая связь между интеллектуальным развитием и социометрическим статусом. Чем выше интеллектуальные способности ребенка, тем больше количество выборов он получает, т. е. в начале учебного года для установления межличностных отношений дети используют свои интеллектуальные способности. Статистически достоверной связи самооценки и интеллектуального развития у данной группы испытуемых получено не было.

У младших школьников с хорошей успеваемостью также не выявлено достоверной связи интеллектуальных способностей с самооценкой. Статистически достоверной оказалась взаимосвязь в начале учебного года между уровнем развития интеллектуальных способностей и социометриче-

ским статусом. Это означает, что такая когнитивная особенность, как способность устанавливать логические связи между понятиями, способствует повышению социометрического статуса ребенка на протяжении первого года обучения.

В межличностных отношениях интеллектуальные способности ценятся детьми и способствуют в общении сохранению благоприятного социометрического статуса в процессе взаимодействия со сверстниками.

Заключение. Младший школьный возраст — это сензитивный период для большого количества интеллектуальных и личностных изменений, поэтому к детям нужно подходить как к постоянно развивающимся, меняющимся личностям. В этот период развитие личностной сферы тесно связано с усложнением когнитивной сферы психики ребенка, идет интенсивное развитие когнитивных способностей. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников обеспечивает не только успех в учебно-познавательной деятельности, но и в установлении взаимоотношений со сверстниками. В начале учебного года показатели когнитивно-личностного развития у слабо успевающих младших школьников выше, чем у хорошо успевающих, что может свидетельствовать о том, что в начале учебного года показатели когнитивного развития не в полной мере отражаются на учебной деятельности младших школьников. В начале учебного года отмечается более высокий социометрический статус у младших школьников, как слабо успевающих, так и хорошо успевающих, с более высоким уровнем развития интеллектуальных способностей. Данная тенденция сохраняется у хорошо успевающих детей и в конце учебного года. Вместе с тем различия в самооценке у младших школьников, как слабо успевающих, так и хорошо успевающих, с разным уровнем развития интеллектуальных способностей не фиксируются как в начале, так и в конце учебного года.

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

Список цитированных источников

1. Раимкулова, П. А. Соотношение социального и когнитивного в развитии личности [Электронный ресурс] / П. А. Раимкулова // РусНаука. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/32_PVMN_2011/Psihologia/12_97835.doc.htm. — Дата доступа: 29.01.2023.
2. Комкова, Е. И. Современные исследования когнитивно-личностного развития на разных этапах онтогенеза / Е. И. Комкова // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2011. — Т. 8, № 3. — С. 139—146.
3. Чуприкова, Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. — М. : Столетие, 1997. — 471 с.
4. Что включает это понятие «когнитивная сфера человека»? [Электронный ресурс] // Час психолога. Вopr. психологии, взаимоотношений и самопознания. — Режим доступа: <https://onechas.ru/stressy/kognitivnaya-sfera.html>. — Дата доступа: 31.01.2023.
5. Сорокоумова, Е. А. Развитие когнитивной сферы современных младших школьников в учебной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Сорокоумова, В. К. Попова // Коллекция гуманитар. исслед. — 2019. — № 2. — Режим доступа: <https://www.j-chr.com/jour/issue/view/9>. — Дата доступа: 24.11.2022.
6. Нестерова, О. В. Динамика когнитивной и личностной дифференцированности младших школьников при традиционном и развивающем обучении по системе Л. В. Занкова : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Нестерова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. — М., 2004. — 25 с.
7. Дьяченко, Т. М. Динамика интеллектуального и личностного развития детей младшего школьного и подросткового возраста (лонгитюдное исследование) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Т. М. Дьяченко ; С.-Петербург. гос. ун-т. — СПб., 2006. — 20 с.
8. Живица, О. В. Когнитивная дифференцированность и обучаемость младших школьников и подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Живица ; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. — М., 2004. — 26 с.
9. Комкова, Е. И. Когнитивно-личностное развитие ребенка в процессе его социализации / Е. И. Комкова // Акмеология. — 2011. — № 2. — С. 102—110.
10. Шахарьянц, Е. В. Оценка учебных достижений учащихся в системе общего образования / Е. В. Шахарьянц // Интеллект. потенциал XXI века: ступени познания. — 2010. — № 4. — С. 112—115.
11. Кротова, Л. М. Опыт изучения учебной самооценки школьника в условиях разноуровневого обучения / Л. М. Кротова // Пед. мастерская. — 2007. — № 1. — С. 17—24.

Поступила в редакцию 26.04.2023.

УДК 159.95

Е. И. Медведская, кандидат психологических наук, доцентУчреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», б-р Космонавтов, 21,
224016 Брест, Республика Беларусь, +375 (33) 671 75 55, EMedvedskaja@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ АКТИВНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

В статье представлены результаты исследования мышления взрослых, отдающих предпочтение разным знаковым системам кодирования информации (традиционной или печатной и современной или цифровой). Исследование организовывалось в комбинированном дизайне: квазиэксперимент по схеме ex-post-factum (читатели и активные интернет-пользователи), осуществляемый внутри поперечных срезов («доцифровой» человек и современный молодой человек). Для диагностики мышления была использована методика «Существенные признаки», позволяющая оценивать логичность и произвольность рассуждений. Приводятся результаты, иллюстрирующие снижение показателей логичности и устойчивости мышления у взрослых активных интернет-пользователей, даже в большей степени, чем у молодых интернет-пользователей. Установлено, что правильность логического мышления современных читателей соответствует доцифровым нормативам, а у взрослых активных интернет-пользователей существенно ниже данных нормативов.

Ключевые слова: мышление; печатное чтение; Интернет; коэффициент деформации; кластерный анализ.
Табл. 3. Библиогр.: 6 назв.

E. I. Medvedskaya, Ph. D. in Psychology, Associate ProfessorBrest State University named after A. S. Pushkin, 21 b-d Cosmonauts, 224016 Brest, the Republic of Belarus,
+ 375 (33) 671 75 55, EMedvedskaja@mail.ru

FEATURES OF LOGICAL THINKING IN ADULT INTERNET USERS

The article presents the results of a study of the thinking of adults who prefer different sign systems for encoding information (traditional or printed or modern or digital). The study was organized in a combined design, namely: a quasi-experiment according to the ex-post-factum scheme (readers and active Internet users), carried out inside cross sections ("pre-digital" person and modern young person). For the diagnosis of thinking, the "Essential Features" technique was used, which allows assessing the logic and arbitrariness of reasoning. The results are presented illustrating the decrease in indicators of logic and stability of thinking in active adult Internet users, even to a greater extent than in young Internet users. It has been established that the correctness of the logical thinking of modern readers corresponds to pre-digital standards, and adult active Internet users are significantly lower than these standards.

Key words: thinking; printed reading; the Internet; deformation coefficient; cluster analysis.
Table 3. Ref.: 6 titles.

Введение. За последние два десятилетия Интернет не только создал совершенно новую социокультурную ситуацию, но и разделил современность на две эпохи: доцифровую и цифровую. Согласно базовому положению культурно-исторической психологии о средовой детерминации высших психических функций, в новой цифровой эпохе познавательные процессы также начинают функционировать по-новому. В фокусе внимания исследователей находятся дети и молодые люди, эмпирические данные о познавательных процессах которых либо противоречивы, либо не очень оптимистичны по сравнению с их доцифровыми ровесниками [1; 2]. Взрослые эпизодически появляются в поле интересов ученых, хотя век назад психология уже попадала в ловушку игнорирования самого продуктивного периода онтогенеза, следуя за мнением швейцарского психолога Э. Клапареда, обозначившего его как «период психической окаменелости». Неправедность этой оценки в последующем была доказана целым рядом исследований, поэтому закономерно предположить, что когнитивные процессы взрослых изменяются также и во взаимодействии с Интернетом.

Дефицитарность научных данных оставляет открытым вопрос о направлении происходящих изменений: позитивном (развивающем или поддерживающем познавательную функцию на ранее достигнутом уровне) или негативном (ослабляющем или деформирующем ее). Теоретически возмож-

ные критерии оценки трансформаций обозначены Л. С. Выготским в генетическом законе предельно четко: «...развитие идет снизу вверх, а распад — сверху вниз» [3, с. 173]. Таким образом, положительное влияние Интернета будет проявляться как доминирование в структуре высшей психической функции ее наиболее сложного компонента, соответственно, негативное — в ухудшении реализации иерархически высшего звена, характеризующегося опосредованностью и произвольностью.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей влияния интернет-практик на логическое мышление взрослого человека.

Материалы и методы исследования. Возможности эмпирической проверки указанной гипотезы имеют существенные объективные ограничения. Оптимальными могли бы стать лонгитюд (но сроки его реализации необратимо упущены) или «истинный» эксперимент (однако в настоящее время фактически невозможно создать контрольную группу взрослых, не обращающихся к Интернету). Поэтому одним из доступных дизайнов исследования остается квазиэксперимент по плану *ex-post-factum*, который допускает некоторое реальное событие в качестве независимой переменной (в данном исследовании — появление Интернета). Обнаружить эффект интернет-воздействия возможно на принципе сравнения старого и нового, поэтому отбор участников реализовывался по критерию доминирующих в их опыте практик обращения к разным знаковым системам кодирования информации: печатной (контрольная группа) или цифровой (активные интернет-пользователи).

Главными недостатками схемы *ex-post-factum* выступают отсутствие процедуры рандомизации групп и невозможность проведения предварительного тестирования, что оставляет открытыми возможности объяснения результатов со стороны фактора индивидуальных различий испытуемых. С учетом указанных слабостей контроля, делающего результаты подобного эксперимента уязвимыми для критики, некоторые возражения и сомнения в достоверности полученных данных можно заранее снять посредством комбинации дизайнов исследований. Дизайн настоящего исследования представляет собой осуществление квазиэксперимента внутри поперечных срезов, заданных двумя полюсами: с одной стороны, «доцифровой» человек, с другой — современный молодой человек. Обозначенные полюса являются ориентирами для сравнительного анализа состояния мышления взрослых лиц, образующих контрольную (далее — КГ) и экспериментальную (далее — ЭГ) группы. Таким образом, исследование осуществлялось в следующих выборках:

- «доцифровой» взрослый человек — гипотетическая выборка, представленная диагностическими нормативами, характеризующими состояние мышления здорового взрослого человека до 2000 г.;
- современный взрослый человек — эмпирическая выборка, представленная двумя группами, отличающимися своими предпочтениями знаковой системы кодирования информации (печатной или цифровой);
- современный молодой человек — эмпирическая выборка, состоящая из ровесников Интернета.

Участниками исследования, которое проводилось с 2020 по 2022 год, стали субъекты, обладающие следующими характеристиками: возраст от 37—38 до 60 лет (т. е. завершение основных циклов когнитивного развития в доцифровую эпоху и принадлежность к периоду средней взрослости); наличие высшего образования; работа в сфере интеллектуальных профессий (педагоги, инженеры, библиотекари, бухгалтеры и др.).

Названные критерии обеспечивают частичный контроль исходного, довольно высокого, уровня когнитивных процессов взрослых участников исследования, что некоторым образом заменяет процедуру предварительного тестирования. Отнесение в КГ или ЭГ осуществлялось на основе результатов анкетирования, направленного на выявление информационных привычек. Основными критериями стали: предпочтения определенной системы кодирования информации в свободное время; более значимая доля среднего времени, уделяемая этой системе. Таким образом, КГ представляют лица, отдающие предпочтения печатному чтению (однако при этом, безусловно, пользующиеся Интернетом), а ЭГ — интернет-практики (и обращающиеся к печатному чтению только под давлением обстоятельств).

Наибольшую проблему в организации групп для квазиэксперимента составил поиск взрослых читателей, количество которых ежегодно сокращается (в настоящем случае в общей выборке было 415 взрослых, среди которых число лиц, сохраняющих привычку печатного чтения, составило 12 %). Однако при этом никаких затруднений не составила организация выборки молодых интернет-пользователей (студенты различных факультетов и курсов обучения БрГУ имени А. С. Пушкина), среди которых любители печатного чтения присутствуют на уровне случайности.

Таким образом, было организовано три группы по 50 человек (22 мужчины и 28 женщин):

- КГ (или взрослые читатели) — возраст $47,00 \pm 6,63$;
- ЭГ (или взрослые активные интернет-пользователи) — возраст $46,58 \pm 6,28$;
- молодые интернет-пользователи — возраст $18,00 \pm 1,08$.

Исследование осуществлялось в групповой форме: со взрослыми — на занятиях по повышению квалификации сотрудников различных организаций (Брестский областной институт развития образования, Брестское областное управление культуры, Брестские электросети и др.), со студентами — на лекционных занятиях.

Для оценки состояния мышления использовалась методика «Существенные признаки», выявляющая логичность и произвольность мышления как «умение сохранять направленность и устойчивость способа рассуждения при решении длинного ряда однотипных задач» [4, с. 106]. Стимульный материал методики представляет собой серию из 20 ключевых слов, к каждому из которых прилагается пятерка связанных с ним по смыслу слов. Инструкция предписывает сделать выбор только таких двух слов из пяти, которые обозначают существенные признаки ключевого слова. В большинстве предлагаемых заданий содержатся слова, «которые провоцируют легкомысленные, бездумные ответы» [4, с. 8]. Обработка данных заключалась в подсчете совершенных ошибок рассуждений, к которым относились отсутствие правильного ответа и появление ошибочного (максимальное количество ошибок — 80).

Математико-статистическая обработка для данных метода поперечных срезов состояла в оценке различий групповых профилей ошибок, допущенных участниками разных выборок (H -критерий Крускала—Уоллиса и U -критерий Манна—Уитни, поскольку не во всех выборках параметры распределения, проверенные посредством критерия Колмогорова—Смирнова, соответствовали нормальному).

Обработка результатов квазиэксперимента проходила следующие этапы:

1) однофакторный дисперсионный анализ F (Фишера), проверяющий нулевую гипотезу о случайности индивидуальных различий между испытуемыми в выполнении методики, который в определенной степени замещает отсутствующую процедуру рандомизации испытуемых;

2) корреляционный анализ r (Спирмена), позволяющий устранить фактор возраста из возможных объяснений полученных результатов;

3) кластерный анализ, позволяющий решать «проблему выделения однородных групп» [5, с. 12] при исходной неопределенности имеющихся данных, осуществлялся посредством двух процедур: иерархический кластерный анализ и метод k средних;

4) расчет коэффициента деформации как математическое выражение величины эффекта изменения состояния мышления. Коэффициент рассчитывается как соотношение полученных эмпирических данных к имеющимся нормативам выполнения методики взрослыми доцифровой эпохи. Если коэффициент близок к единице, то деформация отсутствует, а если он приближается к нулю, то это говорит о значительно лучшем состоянии высших психических функций современного человека по сравнению с человеком доцифровой эпохи. Соответственно, чем больше коэффициент превышает единицу, тем больше и деформация.

Все статистические расчеты осуществлялись посредством программы SPSSv 19.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты поперечного среза. В таблице 1 представлены общие данные о количестве ошибок (размах, сумма и среднее арифметическое) в разных выборках.

Т а б л и ц а 1. — Ошибки в установлении существенных признаков

Статистики	Взрослые		Молодые интернет-пользователи
	читатели	интернет-пользователи	
R	1—28	8—50	6—50
Σ	718	1 328	1 126
$M \pm \sigma$	$14,36 \pm 6,67$	$26,56 \pm 8,52$	$22,52 \pm 9,38$

Данные таблицы 1 свидетельствуют, что наиболее логичный и устойчивый характер рассуждений присущ взрослым читателям.

Качественный анализ индивидуальных протоколов обнаружил, что самыми точными все взрослые оказались в установлении признаков к ключевому слову «игра», а молодые люди — к слову-стимулу «любовь».

Самой трудной задачей для представителей всех выборок стало выявление ключевых признаков к слову-стимулу «сеновал». Преимущественно ошибки заключались в игнорировании — полном или частичном — существенных признаков (крыша и стены) и замене их наглядными образами (сено, лошади, скот): «воспоминания детства» (женщина, 52 года); «любовь» (мужчина, 50 лет); «отдых на сеновале, общение с лошадьми» (женщина, 47 лет); «сеновал — романтика, а скот — это практический поход» (мужчина, 46 лет); «скот живет в сарае, подстилка из сена» (мужчина, 46 лет). Почти такими же сложными для участников исследования разных возрастов стали логические рассуждения относительно слова-стимула «кольцо»: «мне нравятся красивые золотые кольца, высокой пробы» (женщина, 49 лет); «кольцо обязательно должно быть золотое, с алмазом» (женщина, 45); «ювелирное украшение» (мужчина, 39 лет) и т. п.

Примеры наиболее распространенных неточностей рассуждений, состоящие в выборе одного верного и одного ошибочного признаков, и пояснения респондентов представлены в таблице 2 (в скобках указан пропущенный правильный ответ).

Представленные в таблице 2 примеры свидетельствуют, что характер ошибок преимущественно состоит в апелляции к собственному конкретно-чувственному опыту или ориентации на наглядные образы.

Применение критерия Крускала—Уоллиса (в качестве «доцифровой» нормы выступил диапазон ошибок от 1 до 20, соответствующий высокому уровню развития логического мышления) обнаружило значимые различия между сравниваемыми выборками: $H = 64,82$ при критическом $H = 13,27$ для $p < 0,01$ и четырех групп.

Высокой значимости различия были установлены при попарном сравнении групповых профилей ошибок между читателями и интернет-пользователями разных возрастов: $U = 307,5$ для взрослых и $U = 608,5$ для молодых. Между интернет-пользователями различия не столь сильно выражены: $U = 919,5$ ($U_{\text{крит}} = 912$ для $p < 0,01$ и $U_{\text{крит}} = 1\,010$ для $p < 0,05$). Таким образом, по ослаблению логичности и произвольности рассуждений исследованные выборки представлены в следующей иерархии: 1 — взрослые читатели; 2 — молодые интернет-пользователи; 3 — взрослые интернет-пользователи.

Результаты квазиэксперимента ex-post-factum. Дисперсионный анализ подтвердил нулевую гипотезу о случайности индивидуальных различий между испытуемыми: $F = 0,25$ для выборки читателей и $F = 5,72$ для выборки интернет-пользователей (при $F_{\text{крит}} = 19,5$; $p < 0,05$ для $df = 2$ и $n = 150$, т. е. для трех наиболее распространенных ошибок в установлении существенных связей в группе 50 человек).

Т а б л и ц а 2. — Иллюстрации ошибочных рассуждений

Слово-стимул	Выбор	Объяснение
Сад	Растения, (земля), садовник	Садовник ухаживает за растениями. В голове картинка из модного журнала
Река	Вода, (берег), рыба	В реке вода, где ловят рыбу. Ассоциация с водой, в которой водится рыба и другие живые организмы. Рыба не может жить без воды
Газета	Редактор, (бумага), правда	Хотелось бы больше правды в газетах. Редактор отбирает информацию, пишет достоверные факты. Я еще помню времена, когда в газетах писали правду
Лес	Деревья, (почва), грибы	Грибник ходит между деревьев. Растут в лесу. Безумно люблю собирать грибы, которые растут под деревьями
Землетрясение	Колебания почвы, (шум), смерть	От колебаний почвы гибнут люди. Причина и возможный результат
Патриотизм	Родина, (человек), семья	Спокойная мирная жизнь в своей стране. Это любовь к своей Родине и семье. Нужно быть верным Родине, семье

Т а б л и ц а 3. — Данные кластеризации в КГ и ЭГ

Статистики	Читатели		Активные интернет-пользователи		
	1 (n = 18)	2 (n = 32)	1 (n = 9)	2 (n = 19)	3 (n = 22)
R	0—2	14—28	35—50	8—22	14—34
M	0,33	18,56	39,87	18,2	29,31
Коэффициент деформации	0,08	1,32	2,84	1,3	2,09

В итоге корреляционного анализа не установлены значимые связи между возрастом участников исследования и допущенными ими ошибками: $r = 0,15$ в группе читателей и $r = -0,08$ в группе взрослых активных интернет-пользователей при $r_{\text{крит}} = 0,27$ для $p < 0,05$.

Кластерный анализ дифференцировал выборку читателей на два кластера и выборку активных интернет-пользователей на три кластера. Данные об ошибках логических рассуждений представлены в таблице 3 вместе с расчетом коэффициента деформации для представителей каждого кластера. Рядом с номером кластера указано количество лиц, данные которых его образуют.

Результаты расчетов, отраженные в таблице 3, показывают, что среднее количество ошибок совпадает в разных группах: читателей (2-й кластер) и интернет-пользователей (2-й кластер). Качественно названные подгруппы характеризуются общим высоким уровнем логического мышления. Однако количественно указанная подгруппа составляет статистическое большинство читателей (среди которых также присутствует и другой тип, фактически не ошибающихся) и меньшинство интернет-пользователей ($\varphi = 2,84$; $p < 0,01$).

Сравнение усредненных профилей ошибок, допущенных представителями 1-го и 3-го кластеров ЭГ обнаружило их совпадение ($t = 0,0001$ при $t_{\text{крит}} = 2,86$ для $p < 0,05$). Их качественная идентичность позволяет утверждать, что деформация мышления выражается в снижении логичности и устойчивости рассуждений у представителей разных кластеров только количественно.

Оценить эту меру снижения позволяет коэффициент деформации. Однозначные количественные нормы выполнения методики «Существенные признаки» отсутствуют. Считается, что менее 10 правильных ответов (т. е. более 40 ошибок) говорит о доминировании конкретно-ситуативного мышления над абстрактно-логическим [6], а свыше 70 % правильных ответов диагностируют высокий уровень развития логического мышления, составляя диапазон от 16 до 20 с медианой 18,5. Указанной медиане соответствуют 14 допустимых ошибок рассуждений, которые и приняты за «доцифровой» норматив, на основе которого рассчитывался коэффициент деформации (см. таблицу 3).

Заключение. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о существенно худших показателях логичности и устойчивости мышления у взрослых активных интернет-пользователей как по сравнению со взрослыми читателями (экспериментальный эффект), так и по сравнению с молодыми интернет-пользователями (данные поперечного среза). Деформация мышления не обнаруживается среди любителей печатного чтения, но фиксируется у статистического большинства взрослых активных интернет-пользователей. Выражается она в разной степени снижения логичности и произвольности этой высшей психической функции.

Несмотря на дополнительные меры контроля за выводом, остается возможность объяснения полученных данных не деформацией мышления как последствия интенсивных интернет-практик, а отсутствием у участников исследования его изначально высокого уровня развития. Однако даже принятие альтернативного объяснения свидетельствует о том, что интернет-практики не совершенствуют навыки логических рассуждений.

Список цитированных источников

1. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие / Г. У. Солдатова [и др.]. — М. : Акрополь, 2022. — 356 с.
2. The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition / J. Firth [et al.] // World Psychiatry. — 2019. — Vol. 18. — P. 119—129.

3. *Выготский, Л. С.* Психология и учение о локализации психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. — С. 168—174.
4. *Рубинштейн, С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике : практ. рук. / С. Я. Рубинштейн. — М. : Апрель-Пресс ; Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. — 224 с.
5. *Судаков, С. А.* Кластерный анализ в психиатрии и клинической психологии / С. А. Судаков. — М. : Мед. инф. агентство, 2010. — 160 с.
6. Альманах психологических тестов / сост. и ред. Р. Р. Римский, С. А. Римский. — М. : КСП, 1995. — 398 с.

Поступила в редакцию 02.05.2023.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.924.24

Е. Ф. НестерУчреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21,
225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 68 00 95, Elenanester75@mail.ru

ВЕРБАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В данной статье рассмотрен феномен совладающего поведения. Кратко представлены ключевые ресурсные базы личности в совладании со стрессом. Сделан акцент на юношеском возрасте как сензитивном периоде для развития основных социогенных потенциалов человека. Креативность рассмотрена как копинг, играющий важную, но неоднозначную роль в совладании с трудными жизненными ситуациями. Описаны характерологические особенности креативной личности. Понятие «креативность» представлено с позиции Е. П. Торренса и Дж. Гилфорда. Дано определение вербальной креативности в широком и узком смысле. Раскрыты эмпирически установленные адаптивные и неадаптивные способы совладающего поведения, способы проактивного совладающего поведения, копинг-стрессовые поведенческие стратегии, копинг-ответы на стресс, предикторами которых могут выступать вербальная креативность, вербальная оригинальность, вербальная гибкость и вербальная беглость.

Ключевые слова: креативность; вербальная креативность; вербальная беглость; вербальная гибкость; вербальная оригинальность; совладающее поведение; юношеский возраст.

Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

E. F. NesterInstitution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225404 Baranavichy,
the Republic of Belarus, +375 (163) 68 00 95, Elenanester75@mail.ru

VERBAL CREATIVITY AS A PREDICTOR OF COOPERATION BEHAVIOR IN YOUTH

This article deals with the phenomenon of coping behavior. The key resource bases of the personality in coping with stress are briefly presented. Emphasis is given to adolescence as a sensitive period for the development of the main sociogenic potentials of a person. Creativity is considered as coping, which plays an important but ambiguous role in coping with difficult life situations. The characterological features of a creative personality are described. The concept of "creativity" is presented from the perspective of E. P. Torrens and J. Gilford. The definition of verbal creativity in the broad and narrow senses is given. Empirically established adaptive and non-adaptive ways of coping behavior, ways of proactive coping behavior, coping-stress behavioral strategies, coping responses to stress, which can be predicted by verbal creativity, verbal originality, verbal flexibility and verbal fluency are disclosed.

Key words: creativity; verbal creativity; verbal fluency; verbal flexibility; verbal originality; coping behavior; adolescence.

Table 1. Ref.: 5 titles.

Введение. Стремительно изменяющиеся современные условия жизни, несомненно, способствуют росту стрессогенных факторов, что, в свою очередь, обуславливает актуальность вопроса о том, как преодолевать трудные жизненные ситуации (далее — ТЖС), выбирать эффективные копинги, особенно в юношеском возрасте.

В современной психологии при изучении специфики феномена совладающего поведения уже давно рассматривается вопрос о том, что является предиктором успешного совладания. Средства копинга могут быть самыми разнообразными, а количество вариантов их применения и само умение человека ими пользоваться в определенной степени указывают на гибкость и адаптивность личности в стрессовых ситуациях. Чем шире круг используемых средств, тем выше шанс на успешность совладания. И наоборот, чем меньше в арсенале человека определенных материальных или духовных «опций» совладания, тем больше вероятность быть подверженным стрессу.

Следует отметить, что ресурсная база совладания со стрессом отличается богатством и разнообразием. В частности, С. Фолкман относит к ней некоторые качества личности человека (оптимистичный взгляд на мир, невысокий уровень тревожности, локус контроля, одаренность), когнитивные стили, когнитивные способности, окружение человека и его отношения с социумом.

К копингам относится и креативность, которая играет важную, но неоднозначную роль в совладании с ТЖС. Креативные личности, как правило, обладают рядом определенных характерологических особенностей, таких как стремление к самоактуализации и самосовершенствованию, перфекционизм, самостоятельность, социальная автономность, эгоцентризм, лидерство, широта интересов, готовность к риску, независимость в суждениях и позициях, отказ от шаблонных и стереотипных вариантов решения поставленной задачи и т. д. [1]. Наличие креативности расширяет возможности развития личности и совершенствования любой деятельности.

Все перечисленные черты, бесспорно, выделяют креативных людей среди других, делают их особенными и востребованными в обществе. Но, с другой стороны, во многих жизненных ситуациях креативные способы решения возникших задач не всегда уместны и реализуемы. Креативные люди, которые привыкли делать все в своем стиле и по-особенному, могут оказаться бессильными перед проблемами, требующими простого и однозначного варианта решения. Отсутствие предрасположенности и сознательный отказ творческих людей от использования стандартных практических навыков, от взаимодействия с окружающими людьми могут стать одной из веских причин возникновения стресса и неспособности ему противостоять.

Материалы и методы исследования. Методологические основания исследования составили теории креативности Дж. Гилфорда, Е. П. Торренса, транзакционная теория стресса и копинга Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Под креативностью Е. П. Торренс и Дж. Гилфорд подразумевают творческий процесс создания оригинальных идей, который выступает способом проявления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии и т. д.; фиксирования выявленных проблем; нахождения решений, выдвижения гипотез; определения результата решения [1; 2]. Р. Лазарус и С. Фолкман рассматривают совладание как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на управление специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются с точки зрения соответствия ресурсам индивида.

В исследовании мы поставили цель установить, какие копинги используют представители юношеского возраста, обладающие высокими показателями вербальной креативности. Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (факультет педагогики и психологии, инженерный факультет) и учреждения образования «Слонимский государственный медицинский колледж». Выборку исследования составили юноши и девушки в возрасте от 17 лет до 21 года ($N = 85$).

В качестве диагностического инструментария были использованы семь субтестов вербальной батареи теста креативности Е. П. Торренса (в адаптации Е. Е. Туник), опросник проактивного совладающего поведения (копинга) (в адаптации Е. С. Старченковой), методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана (в адаптации Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского), опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфляк, М. С. Замышляевой), методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптированный вариант Т. А. Крюковой).

Результаты исследования и их обсуждение. Понятие «вербальная креативность» в психолого-педагогических исследованиях рассматривается в широком и узком смыслах. Так, в широком смысле — это словесное творчество личности, а в более узком смысле — способность личности к творческому мышлению, проявляющаяся в создании нового, оригинального речевого (словесного) продукта в любой его вербальной форме (устной, письменной, прозаической, поэтической, монологической, диалогической и т. д.). Кроме того, вербальную креативность рассматривают и как один из видов общей креативности личности [3].

По мнению Е. П. Торренса, креативность — это не специальная, а общая способность, которая обеспечивает обостренное восприятие недостатков, пробелов в знаниях, дисгармонии. Ученый полагал, что творческий процесс делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата [2].

Креативные личности могут справляться со стрессом путем сублимации отрицательных эмоций и переживаний через творчество. Включаясь и глубоко погружаясь в процесс созидания, такие люди снимают нервное напряжение [4]. Однако креативность может мешать восстановлению активности, потому что многие задачи требуют самых простых, стандартных, но при этом единственно возмож-

ных эффективных действий. Отказываясь их предпринимать из-за «простоты» и «очевидности», креативные люди не могут решить проблему, заходят в тупик, «зависают» в этом состоянии и еще больше погружаются в негатив.

Креативные люди за счет способности видеть настоящее и будущее многомерно, вариативно могут осмыслить и преобразовать жизненную ситуацию так, что ее негативный потенциал будет минимизирован [1]. Однако можно предположить такой вариант развития событий, когда человек из-за особенностей мышления «заблудится» в многообразии генерируемых его воображением сценариев действий вместо конкретных шагов или откажется терпеть, если единственный разумный выход из ситуации — приспособиться к ней.

Креативные личности привлекают людей в своем окружении, способны удивлять и «заражать» других интересными и эффективными идеями, придумывать решения, которые идут во благо всему коллективу, что благоприятно сказывается на качестве межличностных отношений и атмосфере в сообществе [5]. Однако для креативных людей характерно стремление к автономности действий, негативное отношение ко стороннему вмешательству в развитие их идей [1]. Очевидно, что подобное самоустранение от коллектива не обеспечивает поддержание межличностных отношений, в стрессовой ситуации такой человек не получит поддержки других людей (откажется от нее сам или получит отказ со стороны).

Высокий уровень вербальной креативности, которая в большей степени зависит от условий социализации, выступает предиктором выбора положительной переоценки, предполагающей наличие усилий позитивного переосмысления проблемы с фокусированием на личностном росте. Высокие показатели вербальной креативности позволяют молодым людям ориентироваться на философское осмысление ТЖС.

Для установления структурно-содержательных характеристик вербальной креативности как предикторов совладающего поведения мы провели регрессионный анализ данных с применением прямого пошагового метода. В результате были получены регрессионные модели, отражающие структурные характеристики вербальной креативности, проявление которых указывает на использование определенных копингов в юности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Результаты регрессионного анализа показателей вербальной креативности и способов совладающего поведения

Стратегия совладания	Структурно-содержательные характеристики вербальной креативности		
	вербальная оригинальность	вербальная гибкость	вербальная беглость
<i>Способы проактивного совладающего поведения</i>			
Проактивное преодоление	$B = 0,28; p = 0,40$		$B = 1,97; p = 0,02$
Рефлексивное преодоление	$B = -0,31; p = 0,00$		
Стратегическое планирование		$B = -0,26; p = 0,00$	
Превентивное преодоление			$B = 0,17; p = 0,18$
Поиск инструментальной поддержки			$B = -0,38; p = 0,00$
Поиск эмоциональной поддержки		$B = -0,31; p = 0,18$	$B = -0,02; p = 0,95$
<i>Копинг-ответы на стресс</i>			
Стратегия разрешения проблем	$B = 0,14; p = 0,18$		
Стратегия избегания		$B = -0,21; p = 0,08$	
<i>Копинг-стрессовые поведенческие стратегии</i>			
Конфронтационный копинг			$B = -0,79; p = 0,13$
Бегство-избегание			$B = -0,23; p = 0,04$
Планирование решения проблемы		$B = -0,23; p = 0,04$	
Положительная переоценка	$B = 0,34; p = 0,19$	$B = -0,42; p = 0,09$	
<i>Копинг-стрессовые поведенческие стратегии</i>			
Копинг, ориентированный на решение задач		$B = 0,12; p = 0,04$	
Копинг, ориентированный на эмоции	$B = -0,17; p = 0,17$		
Копинг, ориентированный на избегание	$B = -0,13; p = 0,30$		

Перейдем к рассмотрению результатов эмпирического исследования (см. таблицу 1).

Высокий показатель вербальной оригинальности, указывающий на способность генерировать незаурядные идеи и умение отказываться от ответов, которые первыми «пришли на ум», является предиктором выбора копингов «проактивное преодоление» и «разрешение проблем». Данные стратегии предполагают активную поведенческую позицию, наличие умения создавать ресурсы, способствующие достижению основных целей, саморазвитию, нахождению наиболее совершенных способов разрешения проблемы.

Чем выше уровень вербальной оригинальности у представителей юношеского возраста, тем меньше они будут использовать рефлексивное преодоление. Им в меньшей степени свойственно анализировать и давать оценку возможным последствиям своих действий, выбирать способы поведения, анализировать трудности и наличие ресурсов.

Испытуемые с низкими показателями вербальной гибкости, отличающиеся неумением подходить к проблеме с различных точек зрения, находить разнообразные пути решения поставленных задач, обладающие ригидным способом мышления, иногда низким уровнем мотивации, склонны выбирать следующие копинги:

- связанные с планированием и переосмыслением («планирование решения проблемы», «стратегическое планирование», «положительная переоценка»). Данные копинги реализуются путем преодоления проблемы за счет выполнения структурированного планирования с четко поставленной глобальной целью и более мелкими целями, что позволяет делать управление по их достижению менее трудоемким. Планирование действий происходит в зависимости от объективных условий, существующих ресурсов, персонального опыта с ориентацией на надличностное осмысление ТЖС;

- положительная переоценка — работа личности над саморазвитием;

- ориентированные на эмоции («поиск эмоциональной поддержки», «копинг, ориентированный на эмоции»). Респонденты, использующие данные копинги, прибегают к поиску поддержки, сочувствия со стороны людей, находящихся в их социальном окружении. Для снятия эмоционального напряжения им необходимо разделять чувства с окружающими;

- ориентированные на избегание, выраженные в отвлечении от стрессовой ситуации (стремление получить удовольствие от выполнения действий, не имеющих отношения к ТЖС (приобретение приятных покупок, прием любимой пищи, чтение книг, прогулки по любимым местам и т. п.)) или социальном отвлечении (стремление выговориться, поделиться переживаниями с близкими людьми, обращение за профессиональной помощью).

Респонденты юношеского возраста с высокими показателями вербальной беглости способны генерировать большое количество идей в словесной форме за ограниченное время. Однако при низких показателях гибкости и оригинальности сгенерированные идеи могут быть однообразными и заурядными. В ситуации стресса эти юноши и девушки склонны применять копинги, связанные с преодолением ТЖС («проактивное преодоление», «превентивное преодоление»), и копинги, ориентированные на решение задач. Они умеют планировать и реализовывать самостоятельно лично важные цели, здраво оценивать ситуацию и решать поставленные задачи, не прибегая к излишнему эмоциональному и сторонней помощи, предвосхищать возможные стрессогенные факторы и готовы к их нейтрализации. В меньшей степени они будут прибегать к поиску инструментальной и эмоциональной поддержки, стратегиям бегства-избегания, конфронтационному копингу (применение агрессии для изменения ситуации, готовность к риску).

Заключение. Креативность принято относить к числу ресурсов совладающего поведения. Однако работы психологов, посвященные влиянию креативности на способность противостоять стрессу, выявляют неоднозначность эффекта данного феномена. В зависимости от обстоятельств креативность может выступать и как фактор защиты, и как фактор риска. Результаты проведенного нами исследования с участием представителей юношеского возраста показали, что высокие показатели структурно-содержательных характеристик вербальной креативности являются предикторами использования проактивного и превентивного преодоления, положительной переоценки, стратегий разрешения проблем, копинга, ориентированного на решение задач. Низкий уровень вербальной креативности способствует применению рефлексивного преодоления, стратегического планирования, поиску инструментальной и эмоциональной поддержки, стратегий бегства и избегания, конфронтационного копинга.

Список цитированных источников

1. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Прогресс, 1965. — С. 433—456.
2. Туник, Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. — СПб. : Питер, 2013. — 320 с.
3. Шило, Т. Б. Особенности развития вербальной креативности у школьников / Т. Б. Шило // Человек и образование. — 2014. — № 2. — С. 157—161.
4. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 448 с.
5. Пономарев, Я. А. Закономерности общения в творческом коллективе / Я. А. Пономарев, Ч. М. Гаджиев // Вопр. психологии. — 1986. — № 6. — С. 77—86.

Поступила в редакцию 12.04.2023.

Репозиторий БарГУ

УДК 316.752-053.67:316.624:316.472.4:177.6

Н. Г. Новак, кандидат психологических наук, доцент
Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»,
ул. Советская, 102, 220028 Гомель, Республика Беларусь, +375 (29) 361 02 63, natalya_novak_80@mail.ru

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, СКЛОННЫХ К МЕЖЛИЧНОСТНОЙ АДДИКЦИИ

В статье актуализирована проблема межличностной зависимости личности в юности, проведена дифференциация понятий «межличностная зависимость» и «здоровая привязанность». Под межличностной аддикцией понимается чрезмерное стремление к установлению и укреплению тесной связи со значимым другим (потребность в помощи и одобрении, тенденция поступаться своими интересами в процессе межличностного взаимодействия). Рассматриваются эмпирически установленные жизненные смыслы и ценности юношей и девушек, склонных к различным видам межличностной зависимости (аддикции): любовной зависимости, зависимости от партнера, зависимости в детско-родительских отношениях. Представлены результаты эмпирического исследования ведущих и игнорируемых жизненных смыслов, жизненных ценностей юношей и девушек, склонных в высокой и средней степенях к межличностной зависимости.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера; жизненные ценности; жизненные смыслы; ценность; смысл; межличностная зависимость; юношеский возраст.

Рис. 1. Табл. 4. Библиогр.: 6 назв.

N. G. Novak, Ph. D. in Psychology, Associate Professor
Gomel State University named after Francysk Skaryna, 102 Sovetskaya Str., 220028 Gomel,
the Republic of Belarus, +375 (29) 361 02 63, natalya_novak_80@mail.ru

VALUE-SENSITIVE SPHERE OF THE YOUTH PERSONALITY PRONE TO INTERPERSONAL ADDICTION

The article actualizes the problem of interpersonal dependence of a person in youth, differentiates the concepts of “interpersonal dependence” and “healthy attachment”. Interpersonal addiction is understood as an excessive desire to establish and strengthen a close relationship with a significant other (the need for help and approval, the tendency to sacrifice one’s interests in the process of interpersonal interaction). The empirical established life meanings and values of young men and women who are prone to various types of interpersonal dependence (addiction) are considered: love dependence, dependence on a partner, dependence in parent-child relationships. The results of an empirical study of the leading and ignored life meanings, young men and women life values who are prone to interpersonal dependence to a high and medium degree are presented.

Key words: value-semantic sphere; life values; life meanings; value; meaning; interpersonal dependence; adolescence.

Fig. 1. Table 4. Ref.: 6 titles.

Введение. Жизненные ценности и смысл жизни человека являются объектом исследования зарубежных ученых (А. Маслоу, К. Роджерс, М. Рокич, В. Франкл, Э. Фромм, Э. Шпрангер и др.). Не менее широко данный вопрос представлен в работах русскоязычных психологов и педагогов (И. С. Артюхова, В. П. Бранский, В. В. Гаврилюк, Е. К. Киприянова, Н. А. Кирилова, И. С. Кон, В. М. Кузнецов, Д. А. Леонтьев, В. С. Мерлин, А. В. Мудрик, Н. А. Трикоз, А. С. Шаров, М. С. Яницкий). Согласно исследованиям ученых, именно в юношеском возрасте отмечается значительный качественный перелом в характере становления системы моральных ценностей.

Особое значение изучение вопроса формирования ценностно-смыслового ядра личности приобретает в аспекте проблемы межличностной аддикции (далее — МА), под которой в широком смысле понимается зависимость одного человека от другого в эмоциональном, психологическом и даже физическом плане. По данным П. И. Каменского, в настоящее время в научной литературе, касающейся формирования поведенческой (нехимической) зависимости, достаточно полно представлены ее факторы (генетические, психофизиологические, психологические, социально-психологические, социальные, экономические, политические); индикаторы (признаки), среди которых главное место занимают

волевые и регуляторные характеристики человека; классификации, в основе которых, как правило, находится сфера жизни или деятельность человека, от которой он попадает в зависимость; ее последствия для индивидуального развития [1, с. 3]. При этом непосредственно вопрос о ценностях и смыслах личности, склонной к МА, практически не обсуждается и остается открытым. Вместе с тем количество молодых людей, испытывающих сложности при формировании доверительных и близких отношений и сохранении собственной автономии, неуклонно растет. Именно поэтому, как подчеркивает ученый, выделение и описание особенностей ценностно-смысловой сферы юношей и девушек, склонных к межличностной зависимости, имеет несомненное научно-практическое значение, поскольку позволяет спрогнозировать, предотвратить или справиться с возникновением и усилением дезадаптивных последствий зависимости [1].

В отличие от чрезмерной фиксации на другом человеке, «здоровая привязанность основывается на убежденности в нормативности таких форм поведения, как обращение за помощью к другим людям (партнеру) при наличии сильного «Я», убежденности в своей компетентности и возможности справиться с жизненными задачами самостоятельно. При этом личность может осознавать потребность или желание проявить зависимое поведение и не считать его признаком слабости или неуспешности» [2, с. 62].

Здоровая привязанность проявляется выборочно (в некоторых контекстах) и гибко (в подходящих к ситуации способах). Таким образом, «субъект способен самостоятельно, на основании своих установок, ценностей, потребностей в некоторой мере определять степень и контекст своей зависимости от партнера» [2, с. 62]. В то же время в случае межличностной зависимости (далее — МЗ) человек имеет более дифференцированное «Я», что позволяет ему при взаимодействии с другими в должной степени контролировать свои эмоции, чувства, поведение.

Материалы и методы исследования. В целях выявления особенностей ценностно-смысловой сферы юношей и девушек, склонных к МА, на базе учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» было проведено исследование, в котором приняли участие 240 респондентов в возрасте 17—22 лет.

Психодиагностический инструментарий: «Тест на межличностную зависимость» Р. Гиршфильда в адаптации О. П. Макушиной, «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной, методика «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова. Опросник Р. Гиршфильда нацелен на диагностику зависимости в межличностных отношениях: любовной зависимости, зависимости от партнера в широком понимании этого слова, зависимости в детско-родительских отношениях. Согласно методике «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова [3, с. 152], анализ ответов респондентов позволяет выделить «ведущие жизненные смыслы», «нейтральные жизненные смыслы» и «игнорируемые жизненные смыслы». Чем выше балл, тем ниже ранг определенной смысловой категории в системе смыслов личности.

Результаты исследования и их обсуждение. Обратимся к данным, полученным по методике «Опросник по выявлению межличностной зависимости» Р. Гиршфильда.

Высокий уровень *склонности к МЗ* выявлен у 21,67 % респондентов, что характеризует их как индивидов с выраженной потребностью в эмоциональной близости, любви и принятии со стороны значимых других. Для таких людей характерно ригидное стремление к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя как беспомощного и слабого независимо от конкретной ситуации, неуверенность в себе, чувство беспомощности, тревога по поводу возможного отвержения и одиночества. Только лишь 10,83 % опрошенных ощущают себя целостной личностью, стремящейся к разрешению проблем самостоятельно, склонны к принятию отказов, боязнь отвержения им не свойственна (низкий уровень по шкале).

Высокий уровень *эмоциональной опоры на других* выявлен у 17,92 % респондентов. Они характеризуются ориентацией на эмоциональную поддержку других людей, получение высокой оценки с их стороны, склонны многого от них ожидать, также чувствительны к неодобрению и критике со стороны окружающих, присутствует высокая потребность в близких людях и тревога по поводу их возможной утраты. Низкий уровень эмоциональной опоры на других отмечен у 17,50 % испытуемых. Они склонны опираться на себя и не склонны испытывать потребность в опеке, защите и одобрении со стороны других, принимают решения самостоятельно.

Высокий уровень *неуверенности в себе* установлен у 33,75 % респондентов. Они склонны сомневаться в своей способности успешно справляться с различными проблемами и сложностями, проявлять конформность в отношениях, уступать в спорных ситуациях, даже если это идет в разрез с их интересами. Низкие показатели по шкале (2,5 % испытуемых) свидетельствуют об уверенности в себе, ощущении силы собственного «Я», стремлении к успеху, отсутствию длительной фиксации на переживаниях и проблемах.

Высокий уровень *стремления к автономии* свойственен 27,92 % респондентов, что свидетельствует о склонности к обособленности, принятию ответственности за свои действия, свободе в выборе своего поведения без ориентации на мнение окружающих (вплоть до дистанцирования от других и избегания длительных межличностных связей). Низкий уровень стремления к автономии выявлен у 10,83 % испытуемых, что позволяет говорить об отсутствии стремления к обособленности, самоопределению своих позиций, непринятию ответственности за свои действия и чувства, невыраженности свободы выбора способа поведения, уместного в данной ситуации в независимости от мнения и влияния окружающих (рисунок 1).

Нами были рассмотрены жизненные ценности юношей и девушек с разным уровнем склонности к МЗ. Респонденты были разделены на три группы с учетом уровня выраженности склонности к МЗ (таблицы 1, 2). Статистический анализ данных осуществлялся с использованием *t*-критерия Стьюдента.

Существуют значимые различия структуры жизненных ценностей в сравниваемых группах респондентов: ценности «Достижение», «Сохранение собственной индивидуальности», «Саморазвитие» и «Активные социальные контакты».

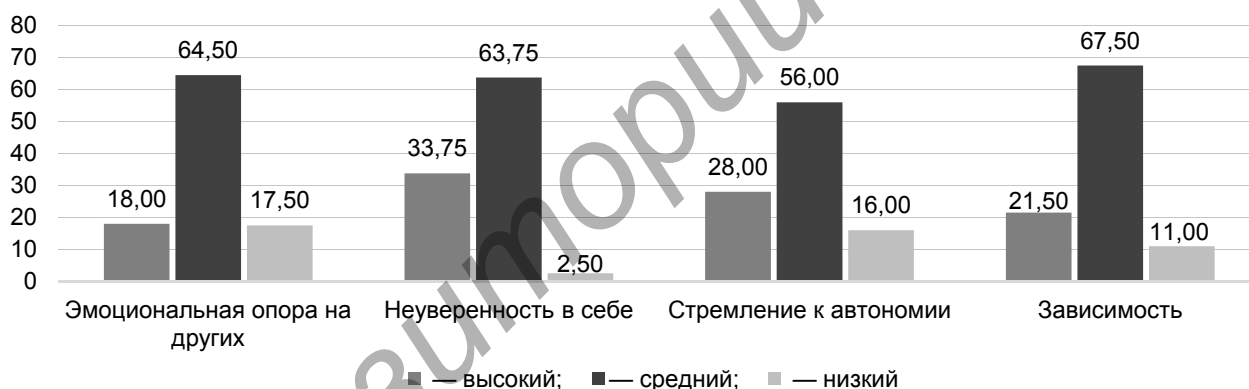


Рисунок 1. — Результаты исследования уровня МЗ респондентов, %

Т а б л и ц а 1. — Сравнение жизненных ценностей респондентов с высоким и средним уровнями МЗ (среднее значение)

Жизненная ценность	Уровень склонности к МЗ		Значение $t_{эмт}^*$	Уровень значимости различий P
	высокий	средний		
Саморазвитие	4,42	6,65	2,20	0,05
Духовное удовлетворение	4,90	5,76	0,60	—
Креативность	5,85	6,23	1,43	—
Активные социальные контакты	8,76	7,74	2,10	0,05
Собственный престиж	7,01	7,23	0,10	—
Высокое материальное положение	7,11	8,52	1,70	—
Достижение	5,84	7,43	2,20	0,01
Сохранение собственной индивидуальности	4,73	6,54	3,20	0,01

Примечание. * — $t_{кр} = 2,58$.

Т а б л и ц а 2. — Сравнение жизненных ценностей респондентов с высоким и низким уровнями МЗ (среднее значение)

Жизненная ценность	Уровень склонности к МЗ		Значение $t_{эмп}^*$	Уровень значимости различий P
	высокий	низкий		
Саморазвитие	4,42	6,96	5,30	0,01
Духовное удовлетворение	4,90	4,62	0,50	—
Креативность	5,85	5,23	1,00	—
Активные социальные контакты	8,76	6,72	2,20	0,05
Собственный престиж	7,01	8,36	0,80	—
Высокое материальное положение	7,11	8,52	0,60	—
Достижение	5,84	8,65	4,63	0,01
Сохранение собственной индивидуальности	4,73	7,54	4,10	0,01

Примечание. * — $t_{кр} = 1,99$.

Мы можем утверждать, что в сравниваемых группах существуют значимые различия в ценностно-смысловой сфере респондентов: ценности «Достижение», «Саморазвитие», «Сохранение собственной индивидуальности», «Активные социальные контакты».

Таким образом, при анализе жизненных ценностей юношей и девушек с разным уровнем склонности к МА выявлено, что с повышением уровня склонности к МЗ снижается стремление человека к саморазвитию, достижению новых результатов и раскрытию потенциала. Чем выше склонность к МЗ, тем в большей степени юноши и девушки ориентированы на содержание активных социальных контактов, а не на сохранение индивидуальности.

Рассмотрим результаты по методике «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова. В целях сравнения смыслов респонденты были разделены на три группы по уровню выраженности склонности к МЗ (таблицы 3, 4).

По результатам статистического анализа можно говорить о том, что в сравниваемых группах выявлены достоверные отличия в степени склонности к ориентации на альтруистические, семейные, коммуникативные смыслы и смыслы самореализации.

Доказано, что в группе респондентов с высоким и низким уровнями склонности к МА существуют достоверные различия в степени выраженности коммуникативных, семейных, экзистенциальных, статусных и гедонистических жизненных смыслов.

Т а б л и ц а 3. — Сравнение жизненных смыслов респондентов с высоким и средним уровнями МЗ (среднее значение)

Жизненные смыслы	Уровень склонности к МЗ		Значение $t_{эмп}^*$	Уровень значимости различий P
	высокий	средний		
Альтруистические	10,00	12,03	2,90	0,01
Семейные	11,02	13,29	2,70	0,01
Коммуникативные	11,27	12,68	2,20	0,05
Экзистенциальные	11,77	10,28	1,20	—
Статусные	13,01	11,72	1,70	—
Самореализации	13,11	10,43	4,00	0,01
Гедонистические	13,12	12,29	1,20	—
Когнитивные	15,52	15,12	0,60	—

Примечание. * — $t_{кр} = 2,58$.

Т а б л и ц а 4. — Сравнение жизненных смыслов респондентов с высоким и низким уровнями МЗ (среднее значение)

Жизненные смыслы	Уровень склонности к МЗ		Значение $t_{эмп}^*$	Уровень значимости различий P
	высокий	низкий		
Альтруистические	10,00	10,68	0,50	—
Семейные	11,02	13,38	2,10	0,05
Коммуникативные	11,27	15,01	5,30	0,01
Экзистенциальные	11,77	9,72	2,20	0,05
Статусные	13,01	11,36	2,40	0,05
Самореализации	13,11	10,52	2,30	0,05
Гедонистические	13,12	12,43	0,60	—
Когнитивные	15,52	15,44	0,10	—

Примечание. * — $t_{кр} = 1,99$.

Сравнительный анализ жизненных смыслов юношей и девушек с разным уровнем склонности к МА позволяет говорить о том, что с повышением уровня МА отмечается тенденция к повышению альтруистических ценностей в ущерб личной выгоде, заботе о близких и их благополучии, дружбе и общению, потребность быть значимым и сопричастным к общему делу, а также снижение потребности к самореализации и самосовершенствованию. Очевидно, что низкий уровень склонности к МЗ сопряжен с более высоким уровнем стремления к самореализации и саморазвитию, профессионального самосовершенствования и продвижения по карьерной лестнице, поиску общественного признания. Чем ниже показатели склонности к МЗ, тем выше выражено стремление придавать ценность самому проживанию жизни, иметь свободу выбора, испытывать любовь во всех ее проявлениях.

Заключение. Согласно результатам эмпирического исследования, каждый пятый из опрошенных имеет высокий уровень склонности к МЗ. При сравнении жизненных ценностей и смыслов было выявлено, что чем выше уровень склонности к МЗ, тем в большей степени человек ориентирован на создание семьи и активных социальных контактов, но при этом ориентируется на мнение окружающих и готов соответствовать их ожиданиям, обращаться за помощью и тем ниже стремление к самореализации и сохранению индивидуальности. Эмоциональная зависимость от другого человека сочетается с меньшей степенью готовности к самореализации и проявлению способностей. Выявлена значимая связь между уровнем МА и стремлением к карьерному росту, высокому социальному статусу, мотивацией достижения и стремлением к признанию со стороны окружающих, причем чем выше уровень аддикции, тем ниже данные параметры. Аддикция от другого человека выступает также предиктором снижения стремления придавать ценность самому проживанию жизни, причиной отказа от свободы выбора (а значит, ответственности), не способствует готовности испытывать любовь во всех ее проявлениях.

Список цитированных источников

1. Каменский, П. И. Предикторы межличностной зависимости в близких отношениях : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / П. И. Каменский ; Костром. гос. ун-т. — Кострома, 2020. — 27 с.
2. Каменский, П. И. Предикторы межличностной зависимости в близких отношениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / П. И. Каменский ; Костром. гос. ун-т. — Кострома, 2020. — 189 л.
3. Котляков, В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов» / В. Ю. Котляков // Вестн. КемГУ. — 2013. — № 2 (542), т. 1. — С. 148—153.

Поступила в редакцию 23.03.2023.

УДК 159.922(075.8)

Н. Л. Пузыревич, кандидат психологических наукУчреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь, +375 (33) 644 13 08, natleon.fp@gmail.com

ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ С АНТИВИТАЛЬНЫМИ ПЕРЕЖИВАНИЯМИ

В статье представлены результаты анализа отношения к жизни подростков с антивитальными переживаниями. Антивитальные переживания рассматриваются как обратимые пре-суицидальные состояния, характеризующиеся невозможностью со-бытия с кризисными событиями жизненного пути и отсутствием рефлексивной позиции по отношению к жизни. Отмечается, что социализация современных подростков происходит в условиях непрерывных экзистенциальных вызовов, следствием которых становится выход в бытийное экзистенциальное пространство. Обоснована целесообразность рассмотрения отношения к жизни подростков с антивитальными переживаниями с позиции биографически фундированной когнитивной теории личности Х. Томэ. Представлены результаты метода подростковых нарративов (М. Бамберг), свидетельствующие о специфике отношения к жизни подростков с антивитальными переживаниями. Доказана важность рассмотрения подростка с позиции эксперта собственной жизни, что позволяет определить актуальную для него систему ценностей и смыслов, составляющую основу опыта переживания кризисных событий жизненного пути.

Ключевые слова: отношение к жизни; кризисные события жизненного пути; антивитальные переживания; подростковый нарратив.

Библиогр.: 9 назв.

N. L. Puzyrevich, Ph. D. in Psychology, Associate ProfessorBelarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk,
the Republic of Belarus, +375 (33) 644 13 08, natleon.fp@gmail.com

ATTITUDE TO THE LIFE OF ADOLESCENTS WITH ANTI-SEXUAL EXPERIENCES

The article presents the results of the analysis of the attitude towards life of adolescents with anti-vital experiences. Anti-vital experiences are considered as reversible pre-suicidal states, characterized by the impossibility of co-existence with the crisis events of the life path and the absence of a reflexive position in relation to life. It is noted that the socialization of modern adolescents takes place in the conditions of continuous existential challenges, the result of which is an exit into the existential space. The expediency of considering the attitude to life of adolescents with anti-vital experiences from the standpoint of H. Tome's biographically based cognitive theory of personality is substantiated. The results of the method of adolescent narratives (M. Bamberg) are presented, which testify to the specifics of the attitude towards life of adolescents with anti-vital experiences. The importance of considering a teenager from the position of an expert in his own life is proved, which allows us to determine the system of values and meanings that is relevant for him, which forms the basis of the experience of experiencing crisis events in his life path.

Key words: attitude to life; crisis life events; anti-vital experiences; adolescent narrative.

Ref.: 9 titles.

Введение. Изменяющийся человек в изменяющемся мире — одна из отличительных особенностей XXI века. Социальные приоритеты не определены, возможность опоры на опыт предыдущих поколений отсутствует. Однако центральное место в современных социально-психологических исследованиях по-прежнему отводится актуальной проблеме XX века — проблеме устойчивости: поиску психологических характеристик человека, позволяющих контролировать и прогнозировать его поведение, управлять его решениями. Подобный акцент особенно заметен в области профилактики суицидального поведения подростков, поскольку на протяжении последних десятилетий активно предпринимается попытка определить группы риска через установление личностных особенностей суицидентов, психологических особенностей их семьи и социального окружения. Как свидетельствуют результаты социологических и психологических исследований по проблеме суицидального поведения молодёжи и опыт практической работы социологов и психологов, подобный подход не является оправданным, поскольку большинство подростков, совершивших суицид, не относились к группе лиц с психическими нарушениями, не обладали особыми характеристиками, выделя-

ющими их из числа сверстников, и их поведение в большинстве случаев не свидетельствовало о вероятности совершения суицида. Попытка определить, на основании чего подростки делают выбор между бытием и небытием, не подлежит объяснению с опорой на устойчивые характеристики личности, она требует понимания и принятия изменчивости как одного из важнейших признаков современной реальности. К тому же, согласно периодизации В. В. Ковалёва, подростковый возраст относится к эмоционально-идеаторному уровню нервно-психического реагирования, что исключает возможность прогнозирования реакций и моделей поведения на определённую ситуацию [1].

Таким образом, для решения проблемы суицидального поведения подростков необходим исследовательский подход, в центре которого будут процессуальные характеристики, представляющие жизнь подростка с точки зрения переживания кризисных событий жизненного пути (далее — КСЖП), которые основаны на наличии или отсутствии рефлексивной жизненной позиции. В качестве такой процессуальной характеристики были определены антивитаальные переживания подростков.

Материалы и методы исследования. В настоящем исследовании мы обратились к событийно-биографическому подходу, позволяющему проанализировать отношение к жизни подростков с антивитаальными переживаниями в контексте проблемы сущности и существования личности при встрече с экзистенциальными данностями (свобода, смерть, одиночество, бессмысленность) на разных этапах жизненного пути. Жизненный путь понимается как уникальная история личности, детерминированная особенностями переживания жизненных событий, ответственными жизненными выборами (С. Л. Рубинштейн [2], Б. Г. Ананьев [3], Н. А. Логинова [4], В. Франкл [5]). Следуя позиции Н. А. Логиновой, в эмпирическом исследовании жизненный путь подростка представлен двумя взаимосвязанными программами — программой социализации, в ходе которой личности приходится подстраиваться под требования, запросы и ожидания социального окружения; программой индивидуализации, в ходе которой у личности формируется собственная позиция по отношению к окружающей действительности [4]. Следовательно, выбор подростка между бытием и небытием может рассматриваться как результат принятия опыта переживания кризисных событий (кризисное событие рассматривается в контексте жизни) или отказ от него (жизнь рассматривается в контексте кризисного события). Социализация современных подростков может рассматриваться в условиях непрерывных экзистенциальных вызовов, следствие которых — выход в бытийное экзистенциальное пространство. Подросток приобретает опыт переживания со-бытия с КСЖП.

Принимая во внимание, что проблему постоянства и изменчивости личности целесообразно рассматривать в контексте факторов окружающей среды, которые являются рамками активного взаимодействия индивида с его ситуацией, в качестве приоритетной теории была определена биографически фундированная когнитивная теория личности Х. Томэ [6]. В данном контексте антивитаальные переживания могут являться маркером неготовности подростка к открытому диалогу с КСЖП, требующим разрыва непрерывности жизненного пути и, как следствие, преобразования ценностно-смысловой сферы личности.

В качестве метода для изучения отношения к жизни у подростков с антивитаальными переживаниями было выбрано нарративное интервью, модифицированное М. Бамбергом в «подростковый нарратив» [7], поскольку данный метод предполагает активный диалог, взаимодействие подростка с окружающим его социальным миром, что согласуется с теорией Х. Томэ. В рамках данного метода подростки с антивитаальными переживаниями выступали в качестве экспертов собственной жизни, им предоставлялась возможность рассказать об отношении к собственной жизни и опыте переживания КСЖП.

Результаты исследования и их обсуждение. В эмпирическом исследовании отношения к жизни с помощью метода подростковых нарративов принимали участие 300 подростков 14 лет, которые были разделены на 60 групп по 5 человек в каждой группе (по 20 групп из Минска, Бреста, Мозыря). Критерием отбора респондентов являлся высокий уровень выраженности антивитаальных переживаний по опроснику «Антивитаальность и жизнестойкость» О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева [8].

В контексте теории Х. Томэ антивитаальные переживания были определены нами как обратимые предсуицидальные состояния, характеризующиеся невозможностью со-бытия с КСЖП и отсутствием рефлексивной позиции по отношению к жизни.

Метод подростковых нарративов был разработан в рамках нарративной психологии и представляет собой «истории, наводящие на размышления» (М. Бамберг). Технология проведения и ин-

терпретация результатов искомого метода построены с учетом психологических характеристик подросткового возраста: респонденты 14 лет, как правило, малоразговорчивые, ситуационно включенные, ориентированы на ценности группы сверстников, но имеют скрытые отличия от группы и противоречивые моральные нормы.

В данном контексте возникает ряд вопросов: каковы преимущества использования подростковых нарративов в работе с подростками с антивитальными переживаниями? Какие аспекты отношения к жизни можно выявить в процессе интерпретации подростковых нарративов? Ответы на эти вопросы помогут определить приоритетные направления исследования отношения к жизни у подростков с антивитальными переживаниями в рамках событийно-биографического подхода, обозначить границы исследовательского потенциала в отношении искомого феномена. В центре нашего внимания были особенности отношения к жизни в моменты переживания КСЖП, которые обусловлены преобладающими ценностями и личностными ресурсами подростков с антивитальными переживаниями.

Х. Томе считал, что своеобразие личности «может быть понято, исходя из факта активного диалога, взаимодействия подростка с окружающим его социальным миром» [6]. Следовательно, метод подростковых нарративов позволит выявить ситуации, которые подростки с антивитальными переживаниями рассматривают как кризисные события жизненного пути, а также поможет понять, каким видят социальный мир подростки с антивитальными переживаниями до и после встречи с кризисными событиями жизненного пути.

В центре внимания теории Х. Томэ — категории «отношение», «переживание» и «преодоление»: доминирующие темы (ценности) личности определяют особенности восприятия и оценки реальных ситуаций, характер последующих действий на преодоление [6]. Данный тезис созвучен методу подростковых нарративов, поскольку одним из преимуществ данного метода является возможность с его помощью рассмотреть каждое событие жизненного пути подростка с антивитальными переживаниями с точки зрения того, какое место искомое событие занимает в цепочке событий прошлого, настоящего и будущего, и определить ценность и смысл каждого события, его роль в сохранении непрерывности / в разрыве непрерывности жизненного пути, его вклад в индивидуальный жизненный опыт личности. Следовательно, в центре внимания метода подростковых нарративов не событие само по себе, а связь событий во времени. В данном контексте единицей прошлого является реализованная связь между событиями хронологического прошлого, единицей настоящего — актуальная связь между событиями хронологического прошлого и будущего, единицей будущего — потенциальная связь событий хронологического будущего. В этой связи важно мнение респондентов о соотношении случайностей/закономерностей в возникновении в их жизни кризисных ситуаций, поскольку это может свидетельствовать о том, в каком соотношении они рассматривают ситуационные/диспозиционные факторы, обуславливающие возникновение искомых ситуаций в прошлом, настоящем и будущем.

Принимая во внимание, что, согласно Дж. Брунеру, «наши истории должны соответствовать новым обстоятельствам, новым друзьям, новым формам активности» [9], выбор метода подростковых нарративов позволит проиллюстрировать специфику отношения к жизни респондентов через соотношение трех категорий: постоянство/изменение, уникальность/универсальность (специфика/общность), «подстройка» подростка к миру / «подстройка» мира к подростку. Таким образом, возможно установить способы преодоления/ухода от преодоления кризисных событий жизненного пути, которые реализуют подростки с антивитальными переживаниями.

Х. Томэ делает акцент на важной проблеме постоянства и изменчивости личности и констатирует, что изменения в структуре личности в большей степени зависят «от тех факторов окружающей среды, которые являются рамками активного взаимодействия индивида с его ситуацией» [6]. В данном контексте при изучении отношения к жизни подростков с антивитальными переживаниями может быть сделан акцент на соотношении позиции «как я хочу быть рассмотрен аудиторией?» (социальная приемлемость, общественная позиция) с позицией «какой я?» (личностная идентичность). Следовательно, метод подростковых нарративов позволит сопоставить отношение к жизни каждого респондента с тем, как на рассказ о его жизни реагируют сверстники, как он воспринимает такую реакцию — через нейтралитет, критику или сопротивление по отношению ко мнению других членов группы.

Таким образом, при изучении отношения к жизни подростков с антивитальными переживаниями может быть сделан акцент на двух этапах: 1) когда кризисное событие рассматривалось респондентами с позиции наблюдателя; 2) когда кризисное событие рассматривалось респондентами с позиции эксперта собственной жизни — как часть своего жизненного пути.

Перечисленные позиции позволяют констатировать значительный потенциал подростковых нарративов, что вызывает доверие и интерес к использованию метода для изучения отношения к жизни подростков с антивитаальными переживаниями.

Работа с подростками с антивитаальными переживаниями предполагала прохождение ряда этапов. На первом этапе для подростков были обозначены кризисные события, имеющие отношение к каждому из них, входящие в их жизненный опыт (по согласованию с подростками): «Расскажите о Вашем отношении к жизни в моменты переживания трудных жизненных ситуаций». На втором этапе респондентам были даны инструкции по процедуре диалогового обсуждения искомой проблемы. На третьем этапе осуществлялось со-построение рассказа подростками об отношении к жизни в моменты переживания КСЖП.

Интерпретация диалогового обсуждения респондентами отношения к жизни в контексте переживания КСЖП позволяет сформулировать следующие выводы.

Отношение к жизни подростков с антивитаальными переживаниями определяется высокой степенью выраженности чувства авторства применительно к принимаемым решениям и осуществляемому выбору, важностью управляемости и контролируемости событий жизненного пути. Согласно теории Х. Томэ, своеобразии личности — следствие активного «диалога», взаимодействия ребенка, подростка или взрослого с окружающим его социальным миром [6]. Социальный мир может рассматриваться как сторона диалога, запрашивающая активность подростка в различных ситуациях повседневной жизни, а подросток — как сторона диалога, отвечающая проявлением соответствующей активности в ответ на встречу с определенной ситуацией. Однако следует принимать во внимание, что подобный диалог может осуществляться не только во внешнем, но и во внутреннем плане, может быть открытым или латентным. Поскольку, по мнению О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева, антивитаальные переживания личности — это пассивные суицидальные мысли, нулевой цикл в формировании суицидального поведения [8], может наблюдаться амбивалентность декларируемого и переживаемого отношения к жизни. С одной стороны, респонденты считают, что жизнь — это инструмент для восстановления справедливости, возможность исправить ошибки предыдущих поколений («время исправления после родителей»), что свидетельствует о важности опыта предыдущих поколений для приобретения опоры на мир. С другой стороны, отмечается рассмотрение жизни в контексте препятствий, опасности и страдания («боль», «бесконечные проблемы», «сплошные испытания», «неожиданные сюрпризы, необъяснимые вещи»), что свидетельствует о признании явного преимущества ситуационных факторов перед диспозиционными, об исключительной важности индивидуального опыта («жизнь — это то, что больше никогда не повторится»), об отсутствии возможностей для реализации ценности гедонизма.

Подростки с антивитаальными переживаниями рассматривают жизнь как «путь, который может быть трудный и легкий, ведь его ты делаешь сам», что свидетельствует о важности самостоятельности, сохранения права быть экспертом в отношении собственной жизни при любых обстоятельствах. Акцентируется внимание на вариативности содержания жизненного пути, на его противоречивости («трудный и легкий путь»). Подростки с антивитаальными переживаниями отмечают, что «жизнь одна, и все надо пробовать», «жизнь — это приключение, и не важно, сколько оно продлится», что свидетельствует об отсутствии установки на поддержание безопасности жизнедеятельности, сосредоточении на переживаниях настоящего времени, допустимости неопределенности временной перспективы. При этом жизнь рассматривается как совокупность «ярких моментов», что свидетельствует о значимости для подростков эмоционального опыта, о понимании жизни в контексте переживаний, выходящих за рамки привычного жизненного сценария. Дихотомия рассмотрения жизни («жизнь как черная и белая полоса») указывает не только на поляризацию характеристик жизни, но и на попытку определить закономерности, причинно-следственные связи, которыми объясняются происходящие события и, опираясь на которые, можно влиять на исход подобных событий. Вместе с тем отмечается отношение к жизни в контексте временных характеристик («жизнь — путь, который надо пройти с детства до глубокой старости»), что свидетельствует о признании важности ретроспективной и перспективной оценки событий жизненного пути.

Заключение. Отношение к жизни обусловлено персональной позицией, которую подросток занимает по отношению к ней. Позитивная, утверждающая, открытая миру позиция по отношению к жизни, основанная на удовлетворенности ею, является фундаментальной ценностью для личности,

поскольку утверждает и подтверждает жизнь. Негативное отношение к жизни, основанное на неудовлетворённости ею, приводит к «перевернутому» переживанию ценностей — личность переживает как ценность только то, что соответствует её негативной жизненной позиции, поддерживает и подтверждает её отрицание ценности жизни. Определяющее значение в выборе между бытием и небытием имеет наличие или отсутствие у подростков возможности опираться на мир, находиться в отношениях с другими, ощущать самооценку, находить смысл, которые являются важнейшими личностными ресурсами в условиях транзитивности современного общества. Динамичность, непосредственность и ситуативность, присущие подростковым нарративам, согласуются с неопределённостью, неустойчивостью и амбивалентностью отношения к жизни подростков с антивитальными переживаниями. Соответственно, интерпретация подростковых нарративов позволяет проанализировать специфику искомого феномена с разных сторон, а также получить информацию о том, какие его составляющие, по мнению самих респондентов, способствуют их выбору в пользу жизни.

Список цитированных источников

1. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста : рук. для врачей / В. В. Ковалев. — М. : Медицина, 1979. — 608 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : ПИТЕР, 1998. — 705 с.
3. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 232 с.
4. Логинова, Н. А. Психобиографический метод исследований и коррекции личности / Н. А. Логинова. — Алма-Ата : Казак. ун-т, 2001. — 171 с.
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 294 с.
6. Thomae, H. Theory of aging and cognitive theory of personality / H. Thomae // Human development. — 1970. — Т. 12. — P. 1—16.
7. Bamberg, M. The acquisition of narratives: learning to use language / M. Bamberg. — Berlin ; N. Y. : Mouton de Gruyter, 1987. — 243 p.
8. Сагалакова, О. А. Антивитальность и Жизнестойкость : опросник / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев // Мед. психология в России. — 2017. — Т. 9, № 2 (43). — С. 4.
9. Bruner, J. Life as Narrative / J. Bruner // Social Research. — 1987. — № 54 (1). — P. 11—32.

Поступила в редакцию 26.06.2023.

УДК 612.821.1

В. О. СапожниковАкадемия управления при Президенте Республики Беларусь, ул. Московская, 17, 220007 Минск,
Республика Беларусь, +375 (29) 778 71 24, psy_valery_vf@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОТБОР ОПЕРАТОРОВ ДЛЯ БЕСПИЛОТНОЙ АВИАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема профессионального психологического отбора операторов беспилотных летательных аппаратов. Профессиональный отбор — важный элемент организации и осуществления любой профессиональной деятельности, особенно в профессиях, связанных с повышенным риском, как для субъекта этой деятельности, так и для общества в целом. Автор стремится проследить взаимосвязь и установить различия между операторской деятельностью военного летчика и оператора беспилотных летательных аппаратов. Проанализированы концепции профессионального отбора и пригодности, научные изыскания белорусских психологов в этой области. Обосновывается мысль о том, что эксплуатация сложной дорогостоящей военной техники требует наличия у оператора беспилотных летательных аппаратов определенных профессионально важных качеств и степени их развития, которые обеспечат приемлемый уровень эффективности и надежности профессиональной деятельности, оказав в конечном итоге положительное влияние на обороноспособность страны.

Ключевые слова: профессиональный отбор; профессиональная ориентация; профессионально важные качества; эффективность деятельности; авиационный психолог; внимание; интеллектуальная лабильность; память.

Табл. 1. Библиогр.: 10 назв.

V. O. SapozhnikovAcademy of Public Administration under the Aegis of the President of the Republic of Belarus, 17 Moskovskaya Str.,
220007 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 778 71 24, psy_valery_vf@mail.ru

OPERATORS PROFESSIONAL SELECTION FOR UNMANNED AVIATION ACTIVITIES

The article deals with the problem of professional psychological selection of unmanned aerial vehicles operators. Professional selection is an important element in the organization and implementation of any professional activity, especially in the professions associated with the increased risk, both for the subject of this activity and for society as a whole. The author seeks to trace the relationship and establish differences between the operator activities of a military pilot and an operator of unmanned aerial vehicles. The concepts of professional selection and suitability, scientific research of Belarusian psychologists in this area are analyzed. The idea is substantiated that the operation of complex expensive military equipment requires the operator of unmanned aerial vehicles to have certain professionally important qualities and the degree of their development, which will ensure an acceptable level of efficiency and professional activity reliability, ultimately having a positive impact on the country's defense capability.

Key words: professional selection; professional orientation; professionally important qualities; performance; aviation psychologist; attention; intellectual lability; memory.

Table 1. Ref.: 10 titles.

Введение. В системе военного образования качественный профессиональный отбор (далее — ПО) — фундаментальная основа успешности дальнейшего обучения кандидатов, поступивших на специальности операторов в пилотируемой и беспилотной авиации. Подготовка летчиков пилотируемых авиационных комплексов является крайне дорогостоящей и ресурсозатратной. Именно поэтому вариант так называемого «естественного отбора», когда к выпуску из военного учреждения образования остается малая часть тех, кто успешно смог освоить выбранную специальность, а остальные либо отчислились, либо сменили род деятельности, является неприемлемым и неэффективным. В зарубежных армиях выстроена система профессионального психологического отбора, позволяющая на этапе выбора профессии дифференцировать кандидатов по степени соответствия их профессионально важным качеств (далее — ПВК) военной специальности: изучается уровень общего интеллектуального развития, сенсомоторные реакции (для операторских профессий), пространственное воображение и характеристики восприятия.

Показателен опыт гражданской авиации Российской Федерации в вопросе профессиональной ориентации, который реализовывается и в Республике Беларусь. В центральных и местных средствах

массовой информации дается информация, что в указанный период времени на базе психологической службы аэропорта любой желающий бесплатно может пройти психологическое и психофизиологическое обследование на предмет годности к профессии летчика. Наряду с популяризацией профессии в литературе и кино, на днях открытых дверей в военных учреждениях образования и воинских частях граждане получают дополнительную мотивацию к выбору профессии на основании экспертного заключения в случае их годности по своим ПВК. Это приводит к увеличению числа желающих пройти обучение на пилота гражданской авиации.

Профессия военного летчика относится к операторской деятельности и имеет много общего с профессией оператора беспилотного летательного аппарата (БЛА). В свою очередь, труд оператора БЛА — классический пример совмещенной операторской деятельности. Роднит обе профессии необходимость работы с большим объемом информации, поступающей с различных приборов и датчиков, в сжатом временном интервале, на повышенном уровне риска и ответственности. Существенным и, пожалуй, ключевым отличием этих двух профессий является наличие осязательной перцепции у летчика и отсутствие таковой у оператора БЛА. Иными словами, то, что летчик может увидеть во внекабинном пространстве, находясь непосредственно на борту летательного аппарата, оператор БЛА вынужден представлять, основываясь на показаниях приборов.

В белорусской психологии на сегодня отсутствуют исследования, которые позволили бы осуществлять на научной основе ПО операторов для беспилотной авиационной деятельности. Не разработан перечень критериев для этой деятельности, не сформулированы инструкции для психологов по обследованию претендентов на должность операторов для беспилотной авиационной деятельности, нет целостного представления о том, какие психические процессы, свойства, качества должны быть у этих кандидатов, и т. д. Это, собственно, и определяет круг перспективных научных задач для исследований в данной области и направлений в реализации практической работы по ПО.

Основой для формирования системы профессионального психологического отбора операторов БЛА выступил ряд идей, представленных в научно-исследовательской работе «Разработка психологических и психофизиологических критериев и индикаторов ПО и определения профессиональной пригодности военных летчиков» [1], выполненной на кафедре социальной и организационной психологии Белорусского государственного университета под руководством доктора психологических наук И. А. Фурманова в 2020 году. На основе анализа особенностей лётного труда в различных родах авиации приведены общие и специфические требования лётного труда, определяющие психологические и психофизиологические критерии и индикаторы ПО и профессиональной пригодности военных летчиков. Установлены объективные показатели успешности профессиональной деятельности летчиков, критерии и индекс их профессиональной успешности, индикаторы профессиональной пригодности военных летчиков (психофизиологические, индивидуально-личностные, индикаторы психических процессов). На основе их анализа выстроены прогностические модели ПО летчиков [1].

Материалы и методы исследования. Методологическим основанием данного исследования выступила концепция ПО Б. А. Душкова, исходя из которой под ПО понимается комплекс мероприятий, позволяющих выявить лиц, наиболее подготовленных по своим индивидуальным качествам и возможностям для обучения и дальнейшей профессиональной деятельности по конкретной специальности [2]. Концепция профессиональной пригодности В. А. Бодрова определяет профессиональную пригодность как совокупность индивидуальных особенностей человека, влияющих на успешность освоения трудовой деятельности и эффективность ее выполнения [3].

Результаты исследования и их обсуждение. Профессиональный отбор включает в себя медицинское освидетельствование на предмет годности к лётной деятельности, оценку физической подготовленности, психологическое и психофизиологическое обследование, определение уровня знаний, умений и навыков, которыми обладает кандидат. По своей сути ПО необходим по причине существования индивидуальных различий между людьми, которые проявляются в наличии ПВК и степени их выраженности.

Профессиональный психологический отбор включает психологическое и психофизиологическое обследование, обусловленное спецификой профессиональной деятельности операторов БЛА (большая безопасность по сравнению с летчиком в кабине военного самолета, значительное удаление от зоны выполнения задания, что исключает физиологические перегрузки). При этом у оператора БЛА отсутствует чувство самолета, позволяющее физически ощущать движение летательного аппарата. Профес-

сиональный психологический отбор имеет большое значение как для качественной эксплуатации авиационной техники, так и для сохранения летного долголетия и профилактики профессиональных заболеваний у летчиков и операторов БЛА, поскольку их деятельность протекает в условиях повышенного нервно-психического напряжения, сенсомоторных и информационных перегрузок, дефицита времени.

В интересах повышения качества ПО абитуриентов, поступающих на специальности «оператор беспилотных летательных аппаратов» и «оператор целевой нагрузки», необходимо проведение фундаментальных научных исследований по данной проблематике и профессиональной ориентации потенциальных кандидатов в целях оказания помощи в выборе профессии. Качество профессиональной ориентации зависит от многочисленных факторов. Однако ведущим является мотив выбора профессии. По мнению В. А. Пономаренко [4], чем раньше возникает интерес к деятельности, тем больше вероятность, что он будет устойчивым, а человек преодолеет преграды на пути к достижению цели. На основании опроса летчиков высокой квалификации установлено, что большинство из них еще в школьные годы определились с профессией (таблица 1).

Обращает на себя внимание тот факт, что более раннее проявление летного мотива позволяет летчику лучше состояться в своей профессии. Однако выбор летной профессии имеет часто случайный характер. В процессе профессиональной ориентации ответственные за это направление могут пользоваться недостоверными данными о профессии, не озвучивать профессиональные трудности лётной профессии. На представления о профессии порой оказывает влияние не ее существенное содержание, а внешняя атрибутика и т. д. [3]. Это значит, что информационная составляющая профессиональной ориентации должна носить максимально объективный и реалистичный характер, чтобы исключить разочарование профессией при соприкосновении с реалиями рабочего процесса в военной части после выпуска из военного учреждения образования.

Следующим этапом после мероприятий профессиональной ориентации выступает психологический отбор. Согласно нормативно-правовым актам, регламентирующим порядок организации и проведения профессионального психологического отбора кандидатов, поступающих на специальности военного профиля в учреждения высшего образования страны, в настоящее время существует только две группы специальностей: военно-гуманитарного и военно-технического профилей. Из этого следует, что летчики и операторы БЛА относятся к группе профессий военно-технического профиля, перечень ПВК, подлежащих изучению, сильно ограничен в своей вариативности, что не позволяет осуществлять качественный отбор кандидатов на данные специальности. Наша позиция состоит в том, что необходимо чётко обозначить перечень ПВК, максимально его расширить и определить их вариативность, связанную со спецификой самой деятельности.

Недостаточно провести фундаментальные исследования по заданной проблематике без наличия подготовленных специалистов и современной диагностической базы. В вооруженных силах мероприятия профессиональной ориентации, психологического и психофизиологического обследования в рамках ПО кандидатов, поступающих на специальности летного профиля, могут выполнять авиационные психологи военно-воздушных сил и войск противовоздушной обороны. Как отмечает В. А. Толочек, в психологии исторически сложился типовой арсенал классических методов исследования, т. е. обобщенных способов организации диагностической деятельности, который можно использовать при ПО операторов БЛА: анализ документов, опрос, анкетирование, самонаблюдение и отчет, экспериментальный, личностные методы (психодиагностика с использованием стандартных тестов), метод независимых характеристик (экспертная оценка), алгоритмическое описание трудового процесса, структурный, системный анализ [5; 6]. Анализу, оценке должны подвергаться индивидуальные факторы эффективности операторской деятельности: морально-нравственные, профессиональные качества и психологические, физиологические, физические особенности [7].

Т а б л и ц а 1. — Мотивация выбора летной профессии, % [2]

Профессия	Когда появилось желание стать летчиком			Реализация мотива				
	в школе	после школы	при обучении в училище	аэроклуб	авиамоделлизм	парашютный спорт	книги об авиации	выраженного интереса не было
Летчик-испытатель	80,6	6,4	13,0	20,0	40,0	3,3	16,7	20,0
Летчик строевых частей	59,1	20,8	20,1	4,8	7,6	6,1	34,0	47,5

При осуществлении психологического отбора особое место в выстраивании системы диагностики занимают инструменты по определению ПВК. С практической точки зрения В. А. Пономаренко определяет ПВК как индивидуальные особенности и свойства человека, от которых зависит успешность освоения профессии и эффективность деятельности по конкретной специальности [8]. Однако некоторые современные психологи понимают ПВК исключительно как биологически детерминированные индивидуальные свойства, не поддающиеся развитию, но влияющие на эффективность труда [9]. Такая трактовка не рассматривает связь ПВК с разными сторонами функционирования психики, соответствующих различным условиям выполнения профессиональных задач оператора БЛА.

В контексте операторского труда врожденные сенсомоторные навыки являются базовыми для пилотирования. Анализ структуры профессиональной деятельности оператора целевой нагрузки БЛА тактического уровня позволяет выделить перечень ПВК для ведения воздушной разведки: характеристики внимания, интеллектуальные способности, глазомер, память, пространственное воображение, скорость сенсомоторной реакции и т. д. Деятельность оператора в системе управления имеет в основе временную развертку перцептивных, мыслительных, мнемических и моторных процессов [10].

При анализе психофизиологических особенностей деятельности операторов БЛА важно учитывать, что основной орган восприятия информации — зрительный анализатор. В сравнении с пилотируемой авиацией, где опытный летчик на физическом уровне чувствует эволюционные изменения летательного аппарата, в том числе ощущает перегрузки, вибрации, слышит звук работы отдельных агрегатов и систем и способен уловить мельчайшие изменения в их работе, оператор БЛА ограничен в полноте перцепции. Это накладывает ограничения в формировании полного образа полета БЛА. Компенсаторную роль играет пространственное мышление, основанное на высокой степени развития пространственного воображения. Важное значение для оператора имеет интеллектуальная лабильность, т. е. способность переключать внимание, быстро переходить с решения одних задач на другие, не допуская ошибок. Высокая подвижность нервных процессов влияет на скорость мыслительных процессов и восприятия, что позволяет оператору БЛА эффективнее вести воздушную разведку, распознавать и классифицировать объекты.

Понимание того, какие психические процессы происходят на различных этапах деятельности, дает возможность подобрать психологические методики для диагностики наличия и степени выраженности ПВК операторов БЛА. При этом важно понимать, что методики профессионального психологического отбора не являются неизменными. Работа по их совершенствованию должна вестись постоянно.

Также необходимо учитывать тот факт, что процесс профессионального психологического отбора носит сжатый во времени характер, проводится однократно и не исключает возможности возникновения ошибок со стороны испытуемого. На этом этапе происходит отсев тех, кто непригоден к данной профессии. Однако такое одноразовое исследование не может быть достоверным в достаточной степени. Поэтому, обладая тем же инструментарием, необходимо его применять в целях изучения кандидатов, поступивших в военное учреждение образования на протяжении периода их обучения и дальнейшей службы.

Заключение. Можно выделить проблемные области и особенности в профессиональном психологическом отборе операторов БЛА. Во-первых, отсутствуют научно обоснованные критерии и требования к ПВК и степени их развития, которыми должен обладать будущий оператор БЛА. Квалификационные требования к профессии, перечень профессиональных задач и особенности организации рабочего процесса являются основой для их определения и формирования. Во-вторых, отсутствует современная система профессионального психологического отбора операторов БЛА, что приводит к снижению качества их профессиональной деятельности и экономическим потерям при подготовке специалистов, которые не отвечают требованиям профессии по причине слабой выраженности необходимых ПВК. В-третьих, для успешной реализации мероприятий ПО необходимо проводить профессиональную ориентацию призывной молодежи, включающую в себя как информационный компонент в целях формирования у них мотивации на овладение в профессией оператора БЛА, так и предварительное пилотное обследование на предмет пригодности к дальнейшему обучению.

Список цитированных источников

1. Разработка психологических и психофизиологических критериев и индикаторов профессионального отбора и определения профессиональной пригодности военных летчиков : отчет о НИР / И. А. Фурманов. — Минск, 2020. — С. 31—65. — Рег. № НИР 20200399.
2. Психология труда, рекламы, управления, инженерная психология и эргономика : энциклопед. слов. / под ред. Б. А. Душкова. — Екатеринбург : Деловая кн., 2000. — 259 с.
3. Бодров, В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — 350 с.
4. Теория и практика психологического обеспечения летного труда / А. А. Ворона [и др.] ; под общ. ред. В. А. Пономаренко. — М. : Воен. изд-во, 2003. — 280 с.
5. Толочек, В. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора / В. А. Толочек. — М. : Юрайт, 2018. — 45 с.
6. Толочек, В. А. Современная психология труда / В. А. Толочек. — СПб. : Питер, 2005. — 479 с.
7. Вайнштейн, Л. А. Эргономика : учеб. пособие / Л. А. Вайнштейн. — Минск : ГИУСТ, 2010. — 130 с.
8. Пономаренко, В. А. Безопасность полета — боль авиации / В. А. Пономаренко. — М. : Флинта, 2007. — 210 с.
9. Носкова, О. Г. О соотношении понятий «профессионально важное качество», «компетенция», «компетентность» / О. Г. Носкова // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. — М. : Ин-т психологии РАН, 2009. — Вып. 1. — 141 с.
10. Крылов, А. А. Организация целостной деятельности функциональных механизмов обработки информации : хрестоматия по инженер. психологии / А. А. Крылов ; под ред. Б. А. Душкова. — М. : Высш. шк., 1991. — 165 с.

Поступила в редакцию 04.05.2023.

Репозиторий БарГУ

УДК 159.9231

А. В. Шевцов¹,Н. Д. Джига², доктор психологических наук, профессор¹Государственное учреждение образования «Социально-педагогический центр Кореличского района», ул. Молодежная, 1, 231450 аг. Полужье, Республика Беларусь, +375 (15) 967 68 80, naukaandrew@mail.ru ,²Учреждение образования «Барановичский государственный университет», ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 352 71 81, 555osipova@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ, РЕФЛЕКСИИ, КВАЗИРЕФЛЕКСИИ И РЕТРОСПЕКЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье представлены различные научные подходы к определению сущности и особенностей подросткового возраста. Описаны два фактора развития личности подростка: биологический и социальный. Отмечена роль рефлексии и эмпатии как личностных качеств, способствующих гармоничному развитию личности. Обозначено позитивное и негативное влияние цифровизации на жизнь современного человека. Представлена характеристика использования семи авторских развивающих компьютерных программ, использованных для развития эмпатии и рефлексии у обучающихся подросткового возраста. Описана эмпирически установленная динамика в уровне эмпатии, рефлексии, квазирефлексии и ретроспекции у подростков в возрасте 12—13 и 14 лет в условиях целенаправленного использования в образовательной среде семи авторских развивающих компьютерных программ и в условиях традиционного обучения.

Ключевые слова: интроспекция; квазирефлексия; подростковый возраст; развивающие компьютерные программы; рефлексия; средства информационных технологий; эмпатия; цифровизация.

Табл. 4. Библиогр.: 24 назв.

A. V. Shevtsov¹,N. D. Juha², Doctor of Psychology, Professor

Social and Pedagogical Center of the Korelichi District, 1 Molodezhnaya Str., 231450 ag. Poluzhye, the Republic of Belarus, +375 (15) 967 68 80, naukaandrew@mail.ru ,

Institution of Education "Baranavichy State University", 21 Voykova Str., 225320 Baranavichy, the Republic of Belarus, +375 (29) 352 71 81, 555osipova@mail.ru

DEVELOPMENT OF EMPATHY, REFLECTION, QUASI-REFLEXION AND RETROSPECTIVE OF ADOLESCENTS IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION

The article presents various scientific approaches to the definition of the essence and characteristics of adolescence. Two factors in the development of a teenager's personality are described: biological and social factors. The role of reflection and empathy as personal qualities that contribute to the harmonious development of the personality is noted. The positive and negative impact of digitalization on the life of a modern person is indicated. The characteristics of the use of seven author's developing computer programs used to develop empathy and reflection in adolescent students are presented. The empirically established dynamics in the level of empathy, reflection, quasi-reflection and retrospection in adolescents aged 12—13 and 14 years old is described in the context of the targeted use of seven author's developing computer programs in the educational environment and in the context of traditional learning.

Key words: introspection; quasi-reflection; adolescence; developing computer programs; reflection; information technology tools; empathy; digitalization.

Table. 4. Ref: 24 titles.

Введение. Подростковый возраст (далее — ПВ) начинается с 11—12 и длится до 14—15 лет, при этом начало возраста может не совпадать с переходом в 5-й класс и начинаться на год раньше или позже (Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин).

Можно обозначить два фактора развития личности подростка: биологический и социальный [1]. Проблема биологического фактора в развитии личности подростка обусловлена тем, что именно в этом возрасте происходят кардинальные изменения в организме подростка на пути к полноценной биологической зрелости. В ПВ утрачивается существовавший в детстве баланс в деятельности эндокринной и нервной систем. Эта перестройка сказывается на внутреннем состоянии, реакциях, настроении подростка и часто является основой его общей неуравновешенности, раздражительности, возбудимо-

сти, двигательной активности, периодической апатии и вялости. Имеются половые особенности созревания. Для мальчиков большую роль начинают играть физические возможности тела ввиду увеличения мышечной массы, что позволяет реализовывать себя в видах спорта, а для девочек — особенности внешнего вида и уход за собой, что важно для выстраивания близких отношений с противоположным полом [2; 3].

Проблема социального фактора в развитии подростков состоит в том, что подростковый период наиболее трудный в жизни человека, что обусловлено перестройкой ценностей, интересов и отношений, наличием непослушания, сопротивления и протеста (своеволие, грубость, замкнутость, негативное восприятие других людей) [4; 5]. С. Холл обозначил ПВ как период «бури и натиска». В то же время ПВ — сензитивный период для установления близких, доверительных отношений со сверстниками и возникновения первой любви [6].

В ПВ формируются нравственно-моральные установки и ценностные ориентации личности. Именно поэтому целесообразно создание специальных условий для развития личности подростка со свободой выбора и несением персональной ответственности за данный выбор перед самим собой и другими людьми. Важными качествами личности, способствующими гармоничному развитию подростка, являются рефлексия и эмпатия.

Благодаря рефлексии происходит анализ человеком собственных действий, поступков и отношений в окружающем мире, т. е. рефлексия есть процесс познания себя (А. В. Карпов), а сама способность к ее осуществлению — рефлексивность (В. Д. Шадриков). При этом именно системная рефлексия позволяет не только анализировать собственный опыт индивида, но и охватить полюс субъекта и объекта одновременно, что максимально способствует раскрытию его личностного потенциала в различных сферах жизнедеятельности [7]. В свою очередь, эмпатия позволяет распознавать эмоциональное состояние другого человека для установления качественной обратной связи, сочувствия и сопереживания (Э. Титченер, М. А. Пономарева). Благодаря рефлексии и эмпатии у подростков не только происходят изменения отношений к самим себе и другим людям, но и формируется ответственность и осознанность, что играет важную роль в альтруистическом поведении, проявлении целеустремленности подрастающим поколением [8].

XXI век — время цифровизация, т. е. внедрения цифровых технологий в производство и разные сферы жизни в целях повышения эффективности и снижения временных затрат. Цифровизация имеет и негативное влияние на умение распознавать эмоциональные состояния в непосредственном общении людей, что значительно снижает возможность понимания человеком индивидуально-личностных особенностей других людей [9; 10].

С развитием средств информационных технологий, способствующих цифровизации общества, возникает необходимость поиска нового подхода к гармоничному формированию личности современного подростка ввиду наличия определенных проблем. Во-первых, снижение потребности в реализации себя как образованного и экономически независимого субъекта [11]. Во-вторых, замена непосредственного отдыха и досуговой деятельности на времяпровождение в глобальной сети Интернет [12]. В-третьих, снижение ориентации на непосредственное взаимодействие и общение [13—15]. Вместе с тем можно выделить и положительный аспект использования средств информационных технологий: расширяется возможность получения информации из глобальной сети Интернет и устранения языковых и территориальных барьеров с помощью дистанционной коммуникации [16].

Подростки наиболее всего подвержены влиянию средств информационных технологий. Поэтому и становится актуальным вопрос конструктивного применения средств информационных технологий для развития рефлексии и эмпатии, необходимых для раскрытия личностного потенциала подростков в различных сферах жизнедеятельности и формирования их ответственного отношения к другим людям [17; 18].

Материалы и методы исследования. Методами исследования выступили: теоретический анализ, контент-анализ, тестирование.

Цель нашего эмпирического исследования — выявить возможности использования средств информационных технологий (гаджеты и компьютер) для развития рефлексии и эмпатии, снижения частоты обращения к интроспекции и квазирефлексии, которые могут затруднять непосредственное общение, у двух групп подростков (12—13 и 14 лет).

Нами был проведен формирующий эксперимент с использованием семи авторских развивающих программ, разработанных на основе средств информационных технологий («Ответ профессора» с использованием Google Translate, «Профессиональная персоналия» с «Антиплагиат», «Для чего нам нужен YouTube?» с использованием ABBYY FineReader, а также компьютерной программы ISTON в «Угадай мотив», «4 мышки», «Виртуальная комната», «Полёт самолёта») на базе государственного учреждения образования «Гимназия № 7 г. Минска» в течение восьми месяцев (с сентября 2021 по апрель 2022 года). В эксперименте участвовало 50 подростков. В первую экспериментальную группу вошли подростки в возрасте 12—13 лет (7-й класс), а во вторую — подростки в возрасте 14 лет (8-й класс).

В программе «Ответ профессора» подростки делились на подгруппы в целях поиска актуальных научных исследований по учебным предметам (точные науки, науки естествознания, гуманитарные науки). Программа «Профессиональная персоналия» помогала составить подросткам в подгруппах научную статью знаменитого ученого или деятеля образования. В программе «Для чего нам нужен YouTube?» была описана возможность получения научных знаний об окружающем мире. Четыре другие программы с помощью использования компьютерной программы ISTON («Угадай мотив», «4 мышки», «Виртуальная комната», «Полёт самолёта») помогали угадать действия подростка в подгруппе благодаря синхронности и слаженности совместной деятельности. Программы были направлены на развитие рефлексии и эмпатии у подростков в условиях организации их конструктивной совместной деятельности. С подростками работал педагог-психолог один раз в неделю, присутствовал с ними на протяжении каждого занятия.

Входными переменными являлись: 1) уникальные условия использования компьютерных программ подростками (цифровой альтруизм в совместной деятельности): ненаказуемость за ошибку, согласованность действий, отсутствие конкуренции, смена ролей, подлинный сценарий, авторитетность разработчиков и минимальное участие педагога; 2) симуляция компьютерной программы с искусственным интеллектом среди подростков.

Были использованы методики: опросник «Дифференциальный тип рефлексии (Д. А. Леонтьев)» — позволяет определить уровень развития системной рефлексии, выраженности интроспекции, квазирефлексии; «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко) — ориентирована на выявление уровня эмпатии.

Результаты исследования и их обсуждение. Ш. Бюлер указывала, что, с одной стороны, подростки могут проявлять агрессивность как в отношениях с другими людьми, так и к себе, с другой — могут идеализировать и представлять самые оптимистические прогнозы будущего. Таким образом, пубертатный возраст трактуется в единстве органического созревания и психического развития личности субъекта [19]. В исследованиях Г. Гецера отмечен переход от негативной фазы пубертата к позитивной. Признаки окончания негативной фазы: увеличение продуктивности увлечений у девочек (интерес к литературе), поиск друга у мальчиков [20].

В. Штерн отметил ПВ как переход от детского поведения и отношения ко взрослому и ответственному с дальнейшей сменой различных видов деятельности и акцентированием на своей уникальности [21]. У Э. Эриксона отмечена важность выбора между целостностью личности, необходимой для формирования персональной идентификации, и неуверенностью в себе, приводящей к путанице ролей (пятая стадия развития). В данном случае важную роль играют конкретные условия социума и отношение к ним самого субъекта [22]. Ж. Пиаже выделил ПВ как период перехода от стадии конкретных операций к стадии формальных операций, играющих важную роль в построении жизненных стратегий и планов на будущее благодаря развитию абстрактности и многогранности мышления [23].

В исследованиях С. Цымбаленко, С. Щегловой, П. Макеева и Н. А. Журавлевой показано, что для построения подростком должных отношений со взрослыми, сверстниками и для гармоничного формирования его личности, реализации и раскрытия его потенциала в разных сферах жизнедеятельности важнейшим фактором выступает социальная активность, заключающаяся в усвоении определенных образцов, интересов и ценностей.

В ПВ отмечается неравномерность развития, так как в обстоятельствах жизни подростков есть моменты двоякого рода: 1) препятствующие развитию взрослости: исключительная ориентация на учебную деятельность; отсутствие свободы выбора в организацию досуга и трудовой деятельности; 2) способствующие развитию взрослости: разнообразие получаемой информации, ее критическое ос-

мысление; ранняя самостоятельность подростков ввиду занятости родителей; акселерация физического развития и полового созревания.

Так, ПВ является сложным периодом в развитии личности продуктивного субъекта образования, в его созидании как преобразовательной деятельности по становлению личности, индивидуальности и субъекта [17; 18].

Рассмотрим результаты исследования системной рефлексии у двух экспериментальных выборок подростков (таблица 1).

Так, у подростков 12—13 лет менее выражена статистически положительная динамика развития системной рефлексии ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,075$ — зона неопределенности), нежели у подростков в возрасте 14 лет ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,341$ — зона значимости).

В снижении показателей интроспекции более выраженная статистически положительная динамика отмечалась у подростков в возрасте 12—13 лет ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,715$ — зона неопределенности), нежели у испытуемых, возраст которых составлял 14 лет ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,471$ — зона незначимости) (таблица 2).

В снижении показателей квазирефлексии статистически существенных различий между двумя выборками испытуемых подростков отмечено не было. Небольшая положительная динамика чаще встречается у подростков 14 лет ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,425$ — зона незначимости), нежели у подростков 12—13 лет ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,877$ — зона незначимости) (таблица 3).

Положительная динамика в развитии эмпатии статистически значима для подростков в возрасте 14 лет ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,828$ — зона значимости), для незначительного количества подростков, возраст которых составлял 12—13 лет, данная положительная динамика была статистически незначительной ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,877$ — зона незначимости) (таблица 4).

Т а б л и ц а 1. — Результаты исследования системной рефлексии у подростков, %

Уровень	Подростки 12—13 лет		Подростки 14 лет	
	Первый этап тестирования	Второй этап тестирования	Первый этап тестирования	Второй этап тестирования
Заниженный	16	4	36	12
Средний	60	44	48	44
Высокий	24	52	12	40
Низкий	0	0	4	4

Т а б л и ц а 2. — Результаты исследования интроспекции у подростков, %

Уровень	Подростки 12—13 лет		Подростки 14 лет	
	Первый этап тестирования	Второй этап тестирования	Первый этап тестирования	Второй этап тестирования
Заниженный	32	40	40	52
Средний	44	20	24	16
Высокий	16	16	24	12
Низкий	8	24	12	20

Т а б л и ц а 3. — Результаты исследования квазирефлексии у подростков, %

Уровень	Подростки 12—13 лет		Подростки 14 лет	
	Первый этап тестирования	Второй этап тестирования	Первый этап тестирования	Второй этап тестирования
Низкий	8	20	4	4
Заниженный	24	24	36	56
Средний	40	36	32	16
Высокий	28	20	28	24

Т а б л и ц а 4. — Результаты исследования эмпатии у подростков, %

Уровень	Подростки 12—13 лет		Подростки 14 лет	
	Первый этап тестирования	Второй этап тестирования	Первый этап тестирования	Второй этап тестирования
Низкий	12	12	28	16
Заниженный	64	48	68	52
Средний	20	32	4	32
Высокий	4	8	0	0

Таким образом, использование наших авторских развивающих компьютерных программ оказывает положительное воздействие на развитие системной рефлексии эмпатии у подростков. При этом подростки в возрасте 14 лет показывают более выраженную положительную динамику в их развитии, нежели респонденты в возрасте 12—13 лет, что может свидетельствовать о большей значимости установления и поддержания близких, доверительных отношений с другими людьми, поиска первой любви. При этом снижение показателя интроспекции более выражено у подростков 12—13 лет, нежели у испытуемых 14 лет. Данный аспект указывает на то, что младшие подростки не столь склонны обращать внимание на особенности внутреннего мира, а подростки 14 лет более взвешенно и осознанно подходят к определению жизненных приоритетов, ценностей и устремлений. Незначительные различия в снижении показателей квазирефлексии чаще встречаются у подростков 14 лет, нежели у опрошенных 12—13 лет, что может быть связано с непосредственной реализацией жизненных потребностей у старших подростков, что также говорит об их более ответственном и осознанном отношении к собственной личности и другим людям.

Заключение. Подростковый возраст является сложным периодом в развитии личности продуктивного субъекта образования, в его созидании как преобразовательной деятельности по становлению личности, индивидуальности и субъекта. Происходят резкие изменения в процессе созревания, что непосредственно оказывает влияние на специфику отношения подростка к самому себе и другим людям. В то же время данный возраст благоприятен для установления близких отношений со сверстниками, а также поиска первой любви.

Подростки наиболее подвержены влиянию цифровизации по сравнению с иными возрастными группами населения, что объясняется их стремлением к познанию и использованию всего нового и инновационного. Приверженность применению цифровых технологий может негативно сказаться на выстраивании подростками доверительных отношений с другими людьми и обесцениванию ими живого общения, а также может привести к снижению потребности в раскрытии личностного потенциала в различных сферах жизнедеятельности. Поэтому целесообразно использование средств информационных технологий, которые могут не только снизить деструктивное воздействие цифровизации на формирующуюся личность подростка, но и способствовать развитию рефлексии и эмпатии, а также снижению частоты обращения к интроспекции и квазирефлексии, препятствующим установлению непосредственного межличностного контакта и раскрытию личностного потенциала. В ходе эксперимента установлено, что у подростков, применяющих цифровые технологии, в возрасте 14 лет быстрее происходит развитие системной рефлексии и эмпатии, а также снижение квазирефлексии, чем у подростков 12—13 лет. У подростков в возрасте 12—13 лет в процессе применения цифровых технологий быстрее отмечается снижение уровня интроспекции, чем у подростков 14 лет. При этом у всех участвующих в эксперименте подростков наблюдается положительная динамика развития эмпатии и рефлексии, что подтверждает целесообразность использования семи авторских развивающих программ для развития рефлексии и эмпатии, играющих важную роль в гармоничном развитии личности в условиях усиливающейся цифровизации общества.

Список цитированных источников

1. Давыдов, В. В. Психологические проблемы воспитания и обучения подрастающего поколения / В. В. Давыдов // *Вопр. психологии*. — 1977. — № 5. — С. 35—47.
2. Карабанова, О. А. Психология развития подростка / О. А. Карабанова. — М., 2004. — 220 с.
3. Подольский, А. И. Дифференциация подростковой депрессивности / А. И. Подольский. — М., 2006. — 308 с.
4. Асмолов, А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. — М. : Наука, 1977. — 183 с.
5. Деркач, А. А. Акмеология в вопросах и ответах : учеб. пособие / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. — 248 с.
6. Кон, И. С. Психология старшеклассника: введение в сексологию / И. С. Кон. — М. : Медицина, 1988. — 319 с.
7. Леонтьев, Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // *Психология : журн. высш. шк. экономики*. — 2014. — Т. 11, № 4. — С. 110—135.
8. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарева. — Минск : Бест-принт, 2006. — 76 с.
9. Войскунский, А. Е. Поведение в киберпространстве: психологические принципы / А. Е. Войскунский // *Человек*. — 2016. — № 1. — С. 36—49.
10. Панов, В. И. Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения / В. И. Панов [и др.] // *Педагогика*. — 2020. — № 9. — С. 65—77.
11. Варшавская, Е. Я. Российская НЕЕТ-молодежь: характеристики и типология / Е. Я. Варшавская // *Социол. исслед.* — 2016. — № 9 (2). — С. 31—39.
12. Титкова, В. В. Кто популярен в школе: умные, красивые или независимые? / В. В. Титкова, В. В. Иванюшин, Д. А. Александров // *Вопр. образования*. — 2017. — № 4. — С. 171—198.
13. Favotto, L. Perceptions of the influence of computermediated communication on the health and well-being of early adolescents / L. Favotto, V. Michaelson, C. Davison // *International j. of qualitative studies on health and well-being*. — 2017. — Vol. 12, iss. 1. — P. 1—11.
14. Naeemi, S. The Relationship Between Emotional Dependence on Facebook and Psychological Well-Being in Adolescents Aged 13-16 / S. Naeemi, E. Tamam // *Child indicators research*. — 2017. — Vol. 10, iss. 4. — P. 1095—1106.
15. Scott, D. Mental Health Concerns in the Digital Age / D. Scott, B. Valley, A. Brooke // *International j. of mental health and addiction*. — 2017. — Vol. 15, iss. 3. — P. 604—613.
16. Собкин, В. С. Современный подросток в социальных сетях / В. С. Собкин // *Педагогика*. — 2016. — № 8. — С. 61—73.
17. Джига, Н. Д. Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования : монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 415 с.
18. Шевцов, А. В. Программы с искусственным интеллектом: развиваем рефлексия и эмпатию у подростков [Электронный ресурс] / А. В. Шевцов // *Нар. асвета. Дадаткі*. — 2022. — № 9. — Режим доступа: <https://www.n-asveta.by/dadatki/2022/n09/shevcov.pdf>. — Дата доступа: 25.03.2023.
19. Бюлер, Ш. Что такое пубертатный период / Ш. Бюлер // *Психология подростка : хрестоматия* / сост. Ю. И. Фролов. — М. : Рос. пед. агентство, 1997. — С. 9—19.
20. Гецер, Г. Систематические длительные наблюдения над течением негативной фазы у подростка / Г. Гецер // *Педология юности : сб. ст. / пер. с нем. Г. Аркина ; под ред. И. Арямова*. — М.—Л. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1931. — С. 47—63.
21. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы : учеб. пособие / В. Штерн. — М. : Наука, 1998. — 335 с.
22. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. — СПб. : Ленато : АСТ : Фонд «Университет. кн.», 1996. — 592 с.
23. Пиаже, Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже. — СПб. : Питер, 2004. — 160 с.

Поступила в редакцию 28.03.2023.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

PHILOLOGY

LITERARY STUDIES

УДК 82.091

Л. Г. Дуктава, кандидат филологических наук
Дзяржаўная навуковая ўстанова «Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры
Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі», вул. Сурганава, 1, корп. 2, 220072 Мінск, Рэспубліка Беларусь,
Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт, вул. Кальварыйская, 9, 220004 Мінск, Рэспубліка Беларусь,
+375 (29) 746 97 77, docent2020@yandex.ru

АСНОЎНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА ВЫЗНАЧЭННЯ ПАНЯЦЦА «КУЛЬТУРНЫ КОД» У ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВЕ І МОВАЗНАЎСТВЕ

У артыкуле разгледжаны асноўныя падыходы да вызначэння паняцця «культурны код», зроблены агляд работ па выкарыстанні культурных кодаў у творах прыгожага пісьменства. Прааналізавана месца кода ў мадэлях камунікацыі Р. Якабсана, Ю. Лотмана, У. Эка.

Тэрмін «культурны код» упершыню ў лінгвакультуралогіі выкарыстала В. Целя, пад якім была разгледжана сукупнасць культурных уяўленняў пра карціну свету сацыуму. Даследчыкі М. Талстой, С. Талстая, М. Каўшова, Д. Гудкоў, М. Эпштэйн разглядаюць культурны код як сістэму знакаў. Набор спосабаў сацыяльнай практыкі складае сутнасць культурнага кода, на думку В. Маславай, М. Піменавай, Г. Мезенка. А. Мельнікава сцвярджае, што культурны код — гэта глыбінныя сэнсы пэўнай культуры.

Ключавыя словы: культурны код; лінгвакультурны код; дыскурс; класіфікацыя культурных кодаў; код; камунікацыйная мадэль.

Рыс. 3. Табл. 1. Бібліягр.: 14 назваў.

L. G. Duktava, Ph. D. in Philology

Center of Studies of Belarusian Culture, Language and Literature of the National Academy of Sciences of Belarus,
1 Surganova Str., build. 2, 220072 Minsk, the Republic of Belarus,
Belarusian State University, 9 Kalvaryiskaya Str., 220004 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (29) 746 97 77, docent2020@yandex.ru

BASIC APPROACHES TO THE CONCEPT OF “CULTURAL CODE” IDENTIFICATION IN LITERARY CRITICISM AND LINGUISTICS

The article deals with the main approaches to the definition of the concept of “cultural code” and reviews the work on the use of culture codes in literary works. The place of the code in the communicative models of R. Jakobson, Yu. Lotman and U. Eco is considered.

The term “cultural code” was first used in linguoculturology by V. Teliya, under which the totality of cultural ideas about the picture of the world was considered. Researchers M. Tolstoy, S. Tolstaya, M. Kaushova, M. Gudkov, M. Epstein consider the cultural code as a system of signs. The totality of methods of social practice, “the rules of the game of collective being” are the essence of the cultural code, according to V. Maslova, M. Pimenova, G. Mezenka. A. Melnikova argues that cultural codes are the deep meanings of a certain culture.

Key words: cultural code; linguacultural code; discourse; classification of cultural codes; code; communicative model.

Fig. 3. Table 1. Ref.: 14 titles.

Уводзіны. У другой палове XX — пачатку XXI стагоддзя вывучэнне культурных кодаў з’яўляецца адным з актуальных пытанняў у гуманітарным дыскурсе. Яны разглядаюцца як неад’емная частка мастацкага і моўнага вобраза свету пэўнай нацыі. Талент творцы можа праяўляцца падчас у наўмысным звароце да культурных кодаў пры адлюстраванні рэчаіснасці ў мастацкім творы для таго, каб трапіла данесці пэўную думку да рэцыпіента. На выкарыстанне культурных кодаў для ўздзеяння на мэтавую аўдыторыю звярнулі ўвагу маркетологі, палітэхнолагі, спецыялісты па рэкламе. Упершыню

ў лінгвістыцы тэрмін «код» быў выкарыстаны М. Якабсанам для аналізу паэтычных тэкстаў. Ю. Лотман, Р. Барт пры разглядзе тэкстаў літаратурных твораў сталі выкарыстоўваць паняцце «культурны код». У лінгвакультуралогіі дадзены тэрмін упершыню выкарыстала В. Целія, якая прапанавала адну з падрабязных класіфікацый відаў культурных кодаў. Грунтоўныя даследаванні ў гэтым напрамку былі праведзены мовазнаўцамі В. Красных, М. Каўшовай, Д. Гудковым, В. Маславай, М. Піменавай і інш.

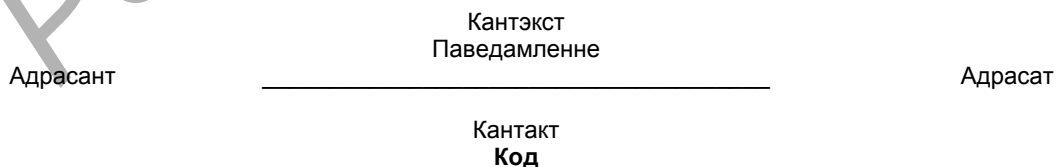
Разам з тым у сучасным літаратуразнаўстве ў апошні час з’явіўся шэраг дысертацыйных работ, прысвечаных даследаванню культурных кодаў у мастацкіх творах (Я. Кулікоў «Нацыянальныя і культурныя коды ў раманах Дэна Сіманса», Л. Калугіна «Паэзія Уладзіміра Высоцкага і заходнееўрапейская літаратура Сярэднявечча і Адраджэння: узаемадзеянне дыскурсаў і культурных кодаў», А. Раманаў «Культурныя коды ў лірыцы Я. Шварца», Т. Болдырава «Тыпалогія культурных кодаў у драматургіі Л. Андрэева» і інш.). На актуальнасць вызначэння кодаў пры інтэрпрэтацыі мастацкіх літаратурных твораў, твораў вуснай паэтычнай творчасці звярнулі ўвагу беларускія даследчыкі А. Мельнікава, І. Шамякіна, С. Санько, І. Швед, Я. Грыневіч і інш. З 2013 года штогод ладзіцца навуковая канферэнцыя ў Ніжагародскім дзяржаўным універсітэце імя М. Лабачэўскага, якая з’яўляецца пляцоўкай для абмеркавання вынікаў навуковых даследаванняў, прысвечаных вывучэнню нацыянальных культурных кодаў у мове і літаратуры. У гуманітарным дыскурсе існуюць розныя падыходы да вызначэння паняцця «культурны код», да класіфікацыі відаў культурных кодаў, да метадалогіі даследавання рэпрэзентацыі культурных кодаў у літаратурным творы.

Мэта дадзенай работы — вызначыць асноўныя падыходы да выкарыстання паняцця «культурны код» у філалагічным дыскурсе.

Матэрыялы і метады даследавання. Падмуркам да разумення культурнага кода, яго ролі ў тэксце сталі даследаванні Ю. Лотмана, Р. Барта, У. Эка. Для паўнаважнага разумення асаблівасцей выкарыстання культурных кодаў у літаратурным тэксце мэтазгодна вызначыць месца кода ў семіятычных мадэлях камунікацыі Р. Якабсана, Ю. Лотмана, У. Эка. Існуюць розныя падыходы да вызначэння паняцця «культурны код» у мовазнаўстве (В. Целія, В. Маслава, М. Піменава, В. Красных, М. Каўшова, Т. Лявонцьева) і літаратуразнаўстве (А. Мельнікава, Л. Велілаева, Ф. Абдулжэмілева). У даследаванні выкарыстаны структурна-семантычны, тыпалагічны, гісторыка-літаратурны метады.

Вынікі даследавання і іх абмеркаванне. Тэрмін «код» упершыню ў лінгвістыцы быў выкарыстаны Р. Якабсанам, які лічыў, што з кодам звязана метамоўная функцыя мовы. Р. Якабсан у рабоце «Лінгвістыка і паэтыка» прапанавалі разглядаць моўную камунікацыю ў выглядзе шасці складнікаў: адрасант, адрасат, паведамленне, кантакт, кантэкст, код (рысунак 1).

Згодна мадэлі Р. Якабсана, адрасант і адрасат павінны карыстацца адным кодам дзеля эфектыўнасці камунікацыі, падчас якой адбываюцца працэсы кадзіравання і дэкадзіравання. У выпадку нявядання кода з боку адрасата могуць скласціся ўмовы да няправільнай расшыфроўкі паведамлення. На гэты факт звярнуў увагу Ю. Лотман, які падкрэсліваў, што ў таго, хто паведамляе, і рэцыпіента не могуць быць абсалютна аднолькавыя коды. Ю. Лотман разглядае тэкст як сістэму, якая адначасова і перадае, і стварае сэнсы, прапануе дзве семіятычныя мадэлі: сістэмы «Я—ЁН» і «Я—Я» (рысунак 2), дзе Я — гэта суб’ект перадачы, уладальнік інфармацыі, ЁН — аб’ект, адрасат.



Рысунак 1. — Мадэль вербальнай камунікацыі М. Якабсана [1, с. 55]



Рысунак 2. — Сістэма «Я—Я» Ю. Лотмана [2, с. 26]

Перадачу звестак самому сабе даследчык трактуе як трансфармацыю ўласнай асобы. Па Ю. Лотману, калі код пераключаецца з адной сістэмы камунікацыі на іншую, захоўваецца сувязь паміж імі ў святломасці аўдыторыі, узнікае момант эстэтычнага эфекту: «Мастацтва ўзнікае не ў шэрагу тэкстаў сістэмы “Я—ЁН” або сістэмы “Я—Я”. Яно выкарыстоўвае наяўнасць абедзвюх камунікатыўных сістэм для асцвяляцці ў поле структурнага напружання паміж імі. Эстэтычны эфект узнікае ў момант, калі код пачынае выкарыстоўвацца як паведамленне, а паведамленне як код, гэта значыць калі тэкст пераключаецца з адной сістэмы камунікацыі на другую, захоўваючы ў святломасці аўдыторыі сувязь з абедзвюма» [2, с. 40]. Ю. Лотман разглядае культуру як своеасаблівы генератар кодаў, вылучае храналагічны код, сацыяльна-гістарычны і інш.

Паводле У. Эка, «код уяўляе сабой сістэму верагоднасцяў, якая накладваецца на роўнаверагодную першасную сістэму, забяспечваючы такім чынам магчымасць сувязі» [3, с. 43]. У мадэлі, якую прапануе да разгляду У. Эка, код выкарыстоўваецца ўсімі ўдзельнікамі камунікатыўнага працэсу (рысунак 3). Менавіта таму важнай асаблівасцю кода становіцца яго канвенцыянальнасць.

Паводле мадэлі У. Эка, паведамленне ў працэсе камунікацыі можа быць закладзіравана і потым дэкладзіравана, пры гэтым у працэсе кадзіравання могуць выкарыстоўвацца іншыя падкоды («лексікоды»). З улікам вербальнага плану камунікацыі «лексікоды» выступаюць элементамі другаснай семіятычнай сістэмы (мовы), якая фарміруецца пад уздзеяннем кодаў.

У рабоце «Тэкставы аналіз навелы Эдгара По» Р. Барт удакладніў значэнне слова «код» у дачыненні да тэкстаў літаратуры: «Мы называем кодамі проста асацыятыўныя палі, звыштэкставую арганізацыю значэнняў, якія навязваюць уяўленне пра пэўную структуру; код — гэта пэўныя тыпы ўжо бачанага, ужо чытанага, ужо зробленага; код ёсць канкрэтная форма гэтага “ўжо”, якая канстытуе ўсякае пісьмо» [5, с. 45]. У семіятычнай канцэпцыі Р. Барта культурны код з’яўляецца адным з пяці кодаў (апавядальны, культурны, семантычны, герменеўтычны, сімвалічны). Па Р. Барту, культурныя коды — гэта «цытацыя — выбіранне ведаў з якой-небудзь галіны або чалавечай мудрасці» [4, с. 45]. Прапанаваная класіфікацыя кодаў практычна не выкарыстоўвалася ў наступным часе пры аналізе літаратурных тэкстаў іншымі даследчыкамі.

У гуманітарным дыскурсе ўніверсальнага тлумачэння тэрміна «культурны код» не існуе. Пры гэтым у дачыненні да вербальнай камунікацыі мовазнаўцы выкарыстоўваюць паняцце «лінгвакультурны код», што падкрэслівае прадстаўленасць культурнага кода ў моўных адзінках, якія пры гэтым успрымаюцца рэцыпіентам асобна ад іх агульнапрынятых значэнняў. Вызначэнню асаблівасцей рэпрэзентацыі культурных кодаў у фразеалагізмах, метафарах прысвечаны работы В. Маславай, М. Піменавай, М. Каўшовай, Д. Гудкова і інш.

Сярод асноўных напрамкаў па вызначэнні паняцця «культурны код» («лінгвакультурны код») у мовазнаўчых і літаратуразнаўчых даследаваннях можна вылучыць наступныя: культурны код як камбінацыя пэўных ведаў (В. Целія); культурны код як знакавая сістэма (М. Талстой, С. Талстая, М. Каўшова, Д. Гудкоў, М. Эпштэйн); культурны код як набор спосабаў адлюстравання сацыяльнай практыкі, правілаў захавання пэўнай інфармацыі ў вербальнай камунікацыі (В. Маслава, М. Піменава, Г. Мезенка); культурны код як наяўнасць глыбінных сэнсаў пры рэпрэзентацыі тэм, вобразаў, матываў, якія прысутнічаюць у тэксце, маюць архетыпічны падмурак (В. Савіцкі, А. Мельнікава).

Асноўныя падыходы да вызначэння паняццяў «культурны код», «лінгвакультурны код» прапанаваны для азнаямлення ў табліцы 1.



Рысунак 3. — Мадэль камунікацыі У. Эка [3, с. 74]

Т а б л и ц а 1. — Асноўныя падыходы да вызначэння паняццяў «культурны код», «лінгвакультурны код» у даследаваннях мовазнаўцаў і літаратуразнаўцаў

Галіна даследаванняў	Азначэнне паняццяў «культурны код», «лінгвакультурны код», «код культуры»	Даследчыкі
Лінгвакультуралогія	«Гэты субстрат [культурны код — Л. Д.] уяўляе сабой тую ці іншую сукупнасць культурных уяўленняў пра карціну свету соцыуму — пра прыродныя аб’екты і артэфакты, якія ўваходзяць у яе» [6, с. 226]	В. Целяя
	«Пад кодам культуры мэтазгодна разглядаць «другасную знакавую сістэму, якая выкарыстоўвае розныя фармальныя і матэрыяльныя сродкі для кадзіравання аднаго і таго ж зместу, што ўвогуле зводзіцца да карціны свету, да светапогляду пэўнага соцыуму» [7, с. 5]	М. Талстой, С. Талстая
	«Коды культуры — гэта спецыфічны для кожнай культуры набор спосабаў сацыяльнай практыкі, звод каштоўнасцяў і правілаў гульні калектыўнага існавання, вырацаваных людзьмі, нарматыўных і ацэнных крытэрыяў, праз якія народ спасцігае свет» [8, с. 3]	В. Маслава, М. Піменав
	«Культурныя коды — другасныя знакавыя сістэмы, якія выкарыстоўваюць розныя матэрыяльныя і фармальныя сродкі для кадзіравання аднаго і таго ж зместу, які зводзіцца ў цэлае да карціны свету, да светаразумеўнага соцыуму» [9, с. 8]	М. Каўшова, Д. Гудкоў
	«Лінгвакультурныя коды — гэта шматлікія выяўленыя моўнымі сродкамі тэмы, матывы, якія перакрываюцца, пранізваюць тэкст, але рэальна існуюць, валодаюць сімвалічным іншабыццём і імкнуча стаць усеагульнымі мовамі, гэта значыць адлюстравачь універсум скрозь прызму якой-небудзь адной тэмы» [10, с. 60]	В. Савіцкі
Этнапсіхалінгвістыка	«Код культуры можа быць вызначаны як «сетка», якую культура «накідвае» на навакольны свет, вычляняе, катэгарызуе, структуруе і ацэньвае яго [11, с. 5]	В. Красных
	«У аснове апошняга [культурнага кода — Л. Д.] ляжыць спосаб вербалізацыі сэнсаў нацыянальнага светабачання, якія маюць сімвалічную значнасць» [12, с. 100]	Г. Мезенка
Літаратуразнаўства	«Культурны код — глыбінныя сэнсы пэўнай культуры» [13, л. 22]	А. Мельнікава
	«Культурны код — гэта пэўнага кшталту генетычная гісторыя» [14, с. 527]	Л. Велілаева, Ф. Абдулжэмілева

Вызначэнне і апісанне культурных кодаў мовазнаўцамі і літаратуразнаўцамі ажыццяўляецца шляхам архетыпнага, этымалагічнага, тэкстава-інтэрпрэтацыйнага аналізу, тыпалагічнага супастаўлення з кодамі іншых культур, метадыкі канцэптальнага мадэлявання. С. Талстая ў рабоце «Да паняцця культурнага кода» прапанавала вылучаць наступныя віды кодаў у тэксце: канцэптальныя коды, якія грунтуюцца на ментальнай сутнасці, адзінках сэнсу (ідэі, матывы, канцэпты); субстанцыйныя (напрыклад, лічбавы, прадметны).

У літаратуразнаўчых работах культурны код разглядаецца разам з вызначэннем ідэйнай скіраванасці, аналізам сістэмы вобразаў, выяўленнем канцэптаў у мастацкім творы. Зварот да нацыянальных культурных кодаў пры аналізе літаратурных твораў розных перыядаў дазваляе прасачыць асаблівасці нацыянальнай светапогляднай пазіцыі. Напрыклад, адным з яркіх вобразаў-архетыпаў, які ілюструе персанажны код у эпічных творах І. Шамякіна, з’яўляецца вобраз маці. Гэта Саша Траянава з пенталогіі «Трывожнае шчасце», Поля Шугачова з рамана «Атланты і карыятады», Надзея Русак з апавесці «Палеская мадонна», Марыя Шамякіна з аўтабіяграфічнай апавесці «Слаўся, Марыя!», Вольга Пыльчанка з рамана «Злая зорка», Галіна Вятрэнка з апавесці «Зона павышанай радыяцыі» і інш. Вобраз беларускай маці пісьменнік адначасова і ўзвышае, пра што сведчаць назвы твораў «Палеская мадонна», «Слаўся, Марыя!», і паказвае, што гэта звычайны чалавек, які мае падчас прагматычных думкі, учынкi. Вызначэнню асаблівасцей вобраза маці ў творах І. Шамякіна прысвечаны работы беларускіх даследчыкаў: Д. Бугаёва («Вобраз маці і ўвогуле жанчыны ў творах Івана Шамякіна»), Н. Давыдоўскай («Вобраз Мадонны ў прозе Івана Шамякіна і Віктара Казько: на матэрыяле апавесцяў “Палеская мадонна” і “Выратуй і памілуй нас, чорны бусел”»), Г. Давыдавай («“Лю-

боў да маці мацней за смерць”: вобраз жанчыны-маці ў творчасці Івана Шамякіна»), Т. Шамякінай («Маці пісьменніка: пра Сынклету Сцяпанаўну Шамякіну») і інш.

Інтэрпрэтацыя культурных кодаў пры аналізе літаратурнага твора дазваляе акрэсліць спецыфіку нацыянальнага ладу жыцця і гістарычную свядомасць, маральна-этычныя каштоўнасці і адлюстраваць духоўны свет і самаўсведамленне нацыі. Разам з тым даследчыкі звяртаюць увагу на ролю мастацка-вобразных сродкаў у творы.

Яшчэ адным важным пытаннем, звязаным з выкарыстаннем культурных кодаў, з’яўляецца фарміраванне класіфікацыі іх відаў. У асноўным класіфікацыі скіраваны на разгляд культурных кодаў у двух напрамках: з боку формы ўжывання (вербальны, візуальны і іншыя коды) і з боку зместу (аніمالістычны, біяморфны, часавы, лічбавы, рэчыўны і інш.). Даследчыкі выдзяляюць ад чатырох да некалькіх дзясяткаў відаў культурных кодаў. У сучасным гуманітарным дыскурсе сістэма кодаў уключае часавы (каляндарна-храналагічны, тэмпаральны), прасторавы (фізіка-геаграфічны, ландшафтава-тапаграфічны), колькасны (лікавы), колеравы, біяморфны, саматычны (фізіёлага-саматычны), раслінны (вегетатыўны, фларыстычны, батанічны), жывёльны (аніمالістычны, зааморфны, заалагічны, фаўністычны), прыродны, харчовы (гастранамічны, кулінарна-гастранамічны) і іншыя коды. Некаторыя даследчыкі выдзяляюць субкоды. Напрыклад, часавы культурны код разглядаецца як сукупнасць характарыстык часу. Даследчыкі В. Маслава, М. Піменава выдзяляюць яго субкоды па наступных напрамках: божы час (вечнасць, неўміручасць, уваскрашэнне); час жыцця чалавека (дзяцінства, юнацтва, сталасць, старасць); адзінкі часу (хвіліна, імгненне, гадзіна, тыдзень, месяц, год, стагоддзе); каляндарны час (вясна, восень, зіма, лета); час сутак (дзень, ноч, раніца, вечар); адносны час (пачатак, пара, старт, фініш). Сем субкодаў аніمالістычнага кода выдзяляе Л. Саўчанка: амфібіялагічны, арніталагічны, герпеталагічны, інсекталагічны, іхтыялагічны, карцыналагічны, тэрыялагічны.

Шэраг навуковых работ у галіне лінгвакультуралогіі скіравана на даследаванне асаблівасцей выкарыстання пэўных відаў культурных кодаў:

– аніمالістычны код (Х. Разянкова, С. Шустава «Аніمالістычны код англійскай культуры ў лінгвакультуралагічным аспекце», С. Шустава «Актуалізацыя аніمالістычнага кода культуры ў фразеалогіі рускай і англійскай моў»), Л. Бойка «Зааморфны код культуры ў семантыцы ўстойлівых параўнанняў»);

– саматычны код (М. Каўшова, Д. Гудкоў «Цялесны код рускай культуры», З. Мержаева, Х. Нальгіева «Саматычны код — адзін з асноўных кодаў лінгвакультуры»);

– раслінны код (Ю. Дзмітрыева «Сродкі аб’ектывацыі фітаморфнага кода рускай лінгвакультуры ў творах С. Ясеніна», М. Захарова «Рэалізацыя саматычнага, зааморфнага і фітаморфнага культурных кодаў у данскіх фразеалагізмах, якія характарызуюць працоўную дзейнасць»);

– лікавы код (В. Маслава «Лікавы код у камунікацыі: лінгвакультурны вобраз ліку “сем”»);

– гастранамічны код (В. Дармідонтава «Коды культуры і іх удзел у стварэнні моўнай карціны свету (на прыкладзе гастранамічнага кода ў рускай і французскай лінгвакультурах)», Я. Капялюшнік «Кулінарны код культуры ў семантыцы вобразных сродкаў мовы»).

Літаратуразнаўчых работ па вызначэнні ролі культурных кодаў у творах прыгожага пісьменства значна менш, чым мовазнаўчых. Даследчыкі разглядаюць як асаблівасці выкарыстання пісьменнікамі сістэмы культурных кодаў у творах прыгожага пісьменства пэўнага перыяду (Х. Халачынска-Віртэлак «Культурны код у літаратурным творы. Інтэрпрэтацыя мастацкіх тэкстаў рускай літаратуры XIX і XX стагоддзяў»), так і спецыфіку рэпрэзентацыі асобных відаў культурных кодаў у літаратуры («Саматычны культурны код у мастацкім вобразе свету рускіх і казахскіх пісьменнікаў» М. Румянцавай, «Марбуальны код рускай літаратуры XX—XXI стагоддзяў» А. Трубяцковай і інш.).

Заклучэнне. Выкарыстанне культурных кодаў у мастацкіх літаратурных творах з’яўляецца адным з перспектыўных напрамкаў сучасных гуманітарных даследаванняў. Аналіз мовазнаўчых і літаратуразнаўчых работ засведчыў наяўнасць некалькіх падыходаў да выкарыстання паняцця «культурны код». Па-першае, культурны код разглядаецца як сукупнасць уяўленняў пра карціну свету (В. Целя). Па-другое, даследчыкі М. Талстой, С. Талстая, М. Каўшова, Д. Гудкоў, М. Эпштэйн сцвярджаюць, што культурны код — гэта сістэма знакаў. Па-трэцяе, культурны код характарызуецца як набор спосабаў адлюстравання сацыяльнай практыкі, правілаў захавання пэўнай інфармацыі ў вербальнай камунікацыі (В. Маслава, М. Піменава, Г. Мезенка). Па-чацвёртае, культурны код вызначаецца як наяўнасць глыбінных сэнсаў пры рэпрэзентацыі тэм, вобразаў, матываў, якія прысутнічаюць у тэксце, маюць архетыпічны падмурак (В. Савіцкі, А. Мельнікава).

Спіс выкарыстаных крыніц

1. *Почепцов, Г. Г.* Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. — М. : Ваклер, 2006. — 656 с.
2. *Лотман, Ю. М.* Внутри мыслящих миров: Человек — текст — семиосфера — история / Ю. М. Лотман. — М. : Яз. рус. культуры, 1996. — 464 с.
3. *Эко, У.* Отсутствующая структура: введение в семиологию / У. Эко. — М. : Петрополис, 1998. — 432 с.
4. *Барт, Р.* C/Z : пер. с фр. / под ред. Г. К. Косикова. — М. : УССР, 2001. — 232 с.
5. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика : пер. с фр. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. — М. : Прогресс-Универс, 1994. — 615 с.
6. *Телия, В. Н.* Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. — М. : Яз. рус. культуры, 1996. — 230 с.
7. *Толстой, Н. И.* О словаре «Славянское древности» / Н. И. Толстой, С. М. Толстая // Славянские древности : этнолингвист. слов. — М. : Междунар. отношения, 1995. — Т. 1 : А—Г. — С. 5—14.
8. *Маслова, В. А.* Коды лингвокультуры : учеб. пособие / В. А. Маслова, М. В. Пименова. — М. : ФЛИНТА, 2016. — 180 с.
9. *Гудков, Д. Б.* Телесный код русской культуры : материалы к слов. / Д. Б. Гудков, М. Л. Ковшова. — М. : Гнозис, 2007. — 288 с.
10. *Савицкий, В. М.* Лингвокультурные коды: к обоснованию понятия / В. М. Савицкий // Вестн. МГОУ. Сер. «Лингвистика». — 2016. — № 2. — С. 55—62.
11. *Красных, В. В.* Коды и эталонные культуры (приглашение к разговору) / В. В. Красных // Язык. Сознание. Коммуникация : сб. ст. / Моск. гос. ун-т. — М. 2001. — Вып. 19. — С. 5—19.
12. *Мезенка, Г. М.* Коды культуры і ўрбанананімія славян: падабенства і варыяцыйі рэпрэзентацыі / Г. М. Мезенка // Мовазнаўства. Літаратуразнаўства. Фалькларыстыка : XV Міжнар. з'езд славістаў, 20—27 жн. 2013, Мінск : дакл. беларус. дэлегацыі / Нац. акад. навук Беларусі [і інш.] ; рэдкал.: А. А. Лукашанец (адк. рэд.) [і інш.]. — Мінск : Беларус. навука, 2013. — 360 с.
13. *Мельнікава, А. М.* Канцэптуалізацыя нацыянальнага ў беларускай прозе першай трэці XX стагоддзя : дыс. ... д-ра філ. навук : 10.01.01 Беларуская літаратура / А. М. Мельнікава. — Гомель, 2017. — 237 л.
14. *Велилаева, Л. Р.* Культурный код в художественной литературе [Электронный ресурс] / Л. Р. Велилаева, Ф. И. Абдулжемилева // МНКО. — 2021. — № 6 (91). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-v-hudozhestvennoy-literature>. — Дата доступа: 22.02.2023.

Паступіў у друк 28.03.2023.

ПАМ'ЯТКА ДЛ'Я АВТОРОВ

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

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

Статьи принимаются на русском, белорусском и английском языках.

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

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

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

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

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