

Учреждение образования
«Барановичский государственный университет»

Вестник БарГУ

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 г.

Выпуск 7, март, 2019.

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

Учредитель: учреждение образования «Барановичский государственный университет».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Заместитель главного редактора журнала Климук Владимир Владимирович, кандидат экономических наук, доцент, проректор по научной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор серии

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

Ответственный секретарь серии

Захарченя Наталья Федоровна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования и технологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Редактор текстов на английском языке

Пинюта Ирина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Пономарёва Елена Ивановна (*ответственный за направление «Педагогические науки»*), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Яценко Татьяна Евгеньевна (*ответственный за направление «Психологические науки»*), кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

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

Белановская Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Олифирович Наталья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и консультативной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Пергаменщик Леонид Абрамович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

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

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

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

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

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

Адрес редакции:

ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.

Телефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by .

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

Свидетельство о регистрации средств массовой информации № 1533 от 30.07.2012, выданное Министерством информации Республики Беларусь.

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

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

Издатель: учреждение образования «Барановичский государственный университет».

Выходит на русском, белорусском и английском языках.

Журнал распространяется на территории Республики Беларусь.

Заведующий редакционно-издательской группой С. А. Березнюк

Технический редактор Е. И. Березич

Компьютерная вёрстка С. А. Березнюк

Корректор С. А. Березнюк

Подписано в печать 14.03.2019. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага ксероксная. Печать цифровая. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 16,75. Уч.-изд. л. 11,75. Тираж 75 экз. Заказ .

Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: Гродненское областное унитарное полиграфическое предприятие «Слонимская типография». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/203 от 07.03.2014, № 2 от 25.02.2014.

Адрес: ул. Хлюпина, 16, 231800 Слоним, Гродненская обл.

Установа адукацыі
«Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»

Веснік БарДУ

Штоквартальны навукова-практычны часопіс

Выдаецца з сакавіка 2013 г.

Выпуск 7, сакавік, 2019.

Серыя «Педагагічныя навукі.
Псіхалагічныя навукі. Філалагічныя
навукі (літаратуразнаўства)»

Заснавальнік: установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

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

Намеснік галоўнага рэдактара часопіса Клімук Уладзімір Уладзіміравіч, кандыдат эканамічных навук, дацэнт, прарэктар па навуковай рабоце ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ СЕРЫІ

Галоўны рэдактар серыі

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

Адказны сакратар серыі

Захарчэня Наталля Фёдарэўна, старшы выкладчык кафедры дашкольнай адукацыі і тэхналогій установы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Рэдактар тэкстаў на англійскай мове

Пінюта Ірына Вячаславаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры прафесійнай іншамоўнай падрыхтоўкі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Панамарова Алена Іванаўна (*адказны за напрамак «Педагагічныя навукі»*), кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры педагагікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Яцэнка Таццяна Яўгеньеўна (*адказны за напрамак «Псіхалагічныя навукі»*), кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

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

Аліфіровіч Наталія Іванаўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры клінічнай і кансультацыйнай псіхалогіі Інстытута псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Пергаменшчык Леанід Абрамавіч, доктар псіхалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры сацыяльнай і сямейнай псіхалогіі Інстытута псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

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

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

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

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

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

Адрас рэдакцыі:

вул. Войкава, 21, 225404 г. Баранавічы.

Тэлефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by .

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

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

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

Навукова-практычны часопіс «Веснік БарДУ» уключаны ў РІНЦ (Расійскі індэкс навуковага цытавання), ліцэнзійны дагавор № 06-01/2016.

Выдавец: установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

Выходзіць на рускай, беларускай і англійскай мовах.

Часопіс распаўсюджваецца на тэрыторыі Рэспублікі Беларусь.

Загадчык рэдакцыі/на-выдавецкай групы С. А. Беззнюк

Тэхнічны рэдактар А. І. Бярэзіч

Камп'ютарная вёрстка С. А. Беззнюк

Карэктар С. А. Беззнюк

Падпісана да друку 14.03.2019. Фармат 60 × 84 1/8. Папера ксерасная. Друк лічбавы. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 16,75.

Ул.-выд. арк. 11,75. Тыраж 75 экз. Заказ

Кошт свабодны.

Паліграфічнае выкананне: Гродзенскае абласное ўнітарнае паліграфічнае прадпрыемства «Слоніўская тыпаграфія». Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/203 ад 07.03.2014, № 2 ад 25.02.2014.

Адрас: вул. Хлюпіна, 16, 231800 Слоніў, Гродзенская вобл.

Educational institution
“Baranovichi State University”

BarSU Herad

A quarterly scientific and practical journal

Published since March 2013

Volume 7, March, 2019.

Series “Education. Psychology.
Philology (Literary studies)”

Promoter: educational institution “Baranovichy State University”.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief Vasily Ivanovich Kochurko, Doctor of Agriculture, Professor, Member of the Belarusian Academy of Engineering, Member of the International Academy of Technical Education, Member of the International Academy of Pedagogical Education, Member of the Academy of Economic Sciences of Ukraine, Distinguished educator of the Republic of Belarus, Rector of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Deputy Editor-in-Chief Vladimir Vladimirovich Klimuk, Ph. D. in Economic Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

Series Executive Editor

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

Senior Editor

Natalia Fyodorovna Zaharchenya, Senior lecturer of the Department of Pre-school Education and Technology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

English Text Editor

Irina Vyacheslavovna Piniuta, Ph. D. in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Foreign Language Training of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

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

Tatyana Evgenyevna Yatsenko (*in charge of the subject area “Psychology”*), Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Oleg Nikolayevich Fenchuk (*in charge of the subject area “Philology”*), Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Philology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

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

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

Alexandr Ivanovich Belskiy, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of History of Belarusian Literature of Belarusian State University (Minsk, the Republic of Belarus).

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

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

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

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

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

Alexandr Nikolayevich Makarevich, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Literature and Intercultural Communication of the educational institution “Mogilev State University named after A. A. Kuleshov” (Mogilev, the Republic of Belarus).

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

Marina Vladimirovna Nikolaeva, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Elementary Education of the federal budget educational institution of higher professional education "Volgograd State Socio-pedagogical University" (Volgograd, the Russian Federation).

Natalya Ivanovna Olifirovich, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Clinical and Counseling Psychology of the educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank" (Minsk, the Republic of Belarus).

Leonid Abramovich Pergamenshchik, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Social and Family Psychology of the educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank" (Minsk, the Republic of Belarus).

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

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

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

Anna Vasilyevna Torhova, Doctor of Education, Professor, Vice-rector for Research Work of the educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank" (Minsk, the Republic of Belarus).

Flyura Ibragimovna Hramtsova, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education, Professor of the Department of Psychology and Conflictology of the branch of the state educational institution of higher professional education "Russian State Social University" (Minsk, the Republic of Belarus).

Editorial address:

21 Voykova Str., 225404 Baranovichi. Phone: +375 163 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by .

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

The certificate of the registration of mass media № 1533 of 30.07.2012 issued by the Ministry of Information of Belarus.

In accordance with the order of the board of the Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus, on January 21, 2015 № 16 the scientific and practical journal "BarSU Herald" the series "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.

Published: educational institution "Baranovichi State University".

Issued in Russian, Belarusian and English.

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

Managing editor S. A. Bereznyuk

Technical editor E. I. Berezich

Desktop Publishing S. A. Bereznyuk

Proofreader S. A. Bereznyuk

Signed print 14.03.2019. Format 60 × 84 ¹/₈. Paper xerox. Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 16.75. Acc.-pub. s. l. 11.75. Circulation of 75 copies. Order

Free price.

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

Address: 16 Hlyupin St., 231800 Slonim, Grodno region.

© BarSU, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гоцко Е. Н. Проблема формирования коммуникативно-дискурсивной культуры в педагогическом аспекте	10
Горбунова В. А., Зырянова С. М. Теоретические основы формирования мотивационной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации	15
Дубешко Н. Г. Организационно-педагогические условия использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования	23
Дышкова О. В., Нижельская Ю. А. Инновационные методы обучения в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов юридического профиля	29
Илясова Ю. С. Применение инновационных интернет технологий в профессиональной подготовке будущих средних медицинских работников: практический аспект	34
Котько Е. Л. Повышение эффективности управления познавательной деятельностью как педагогическая проблема	40
Кривуть М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития	45
Лашкова Л. Л. Профессиональная подготовка магистрантов по образовательной программе «Методическое сопровождение в дошкольном образовании»	53
Лукашенин З. В., Лищук И. В. Консалтинговое сопровождение профессиональной подготовки будущих педагогов	58
Мороз Г. Н. Формирование конкурентоспособности будущих специалистов фармацевтической сферы в процессе профессиональной подготовки	65
Пинюта И. В. Специфика перцептивной стороны межкультурного общения учителя иностранного языка	71
Стреленко А. А. Мы-образ в сознании специалистов по социальной работе	78
Угликова И. В. Инфографика как способ визуализации информации и знаний студентов неязыковых специальностей в современном иноязычном образовании	84
Шанц Е. А. Технологии развития субъектной позиции дошкольников в трудовой деятельности	90

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Клещёва Е. А., Павлович А. А. Предотвращение дискриминации в образовательной среде: практические рекомендации социально-педагогической и психологической службы	96
Медведская Е. И. Особенности категоризации личности представителями разных информационных субкультур	102
Пузыревич Н. Л. Подростковый нарратив как метод изучения отношения к рискованному поведению у современных подростков	109
Радионова И. Б. Взаимосвязь отцовского отношения и навыков общения у детей с расстройством аутистического спектра	114
Селезнёв А. А. Педагогическая психология здоровья — актуальное направление науки XXI века	120
Яценко Т. Е. Психологическая сущность категории «Виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода	127

ЗМЕСТ

ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Гацко А. М. Праблема фарміравання камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры ў педагагічным аспекце	10
Гарбунова В. А., Зыранова С. М. Тэарэтычныя асновы фарміравання матывацыйнай гатоўнасці педагогаў дашкольнай адукацыйнай арганізацыі да працэдуры атэстацыі	15
Дубешка Н. Р. Арганізацыйна-педагагічныя ўмовы выкарыстання маніторынгавых механізмаў кіравання якасцю адукацыі ва ўстановах дашкольнай адукацыі	23
Дышэкава А. В., Ніжэльская Ю. А. Інавацыйныя метады навучання ў працэсе фарміравання іншамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі ў студэнтаў юрыдычнага профілю	29
Ілясава Ю. С. Прымяненне інавацыйных інтэрнэт-тэхналогій у прафесійнай падрыхтоўцы будучых сярэдніх медыцынскіх работнікаў: практычны аспект	34
Кацько А. Л. Павышэнне эфектыўнасці кіравання пазнавальнай дзейнасцю студэнтаў як педагагічная праблема	40
Крывуць М. Л. Камунікатыўная кампетэнтнасць педагога інклюзіўнай адукацыі: структурныя кампаненты і ўзроўні развіцця	45
Лашкова Л. Л. Прафесійная падрыхтоўка магістрантаў па адукацыйнай праграме «Метадычнае суправаджэнне ў дашкольнай адукацыі»	53
Лукашэня З. У., Лішчук І. В. Кансалтынгавае суправаджэнне прафесійнай падрыхтоўкі будучых педагогаў	58
Мароз Г. М. Фарміраванне канкурэнтаздольнасці будучых спецыялістаў фармацэўтычнай сферы ў працэсе прафесіянальнай падрыхтоўкі	65
Пінюта І. В. Спецыфіка перцептыўнага боку міжкультурных зносін настаўніка замежнай мовы	71
Страленка Г. А. Мы-вобраз у свядомасці спецыялістаў па сацыяльнай рабоце	78
Углікава І. В. Інфаграфіка як спосаб візуалізацыі інфармацыі і ведаў студэнтаў нямоўных спецыяльнасцей у сучаснай іншамоўнай адукацыі	84
Шанц Я. А. Тэхналогіі развіцця суб'ектнай пазіцыі дашкольнікаў у працоўнай дзейнасці	90

ПСІХАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Кляшчова А. А., Паўловіч А. А. Прадухіленне дыскрымінацыі ў адукацыйным асяроддзі: практычныя рэкамендацыі сацыяльна-педагагічнай і псіхалагічнай службы	96
Мядзведская А. І. Асаблівасці катэгарызацыі асобы прадстаўнікамі розных інфармацыйных субкультур	102
Пузырэвіч Н. Л. Падлеткавы наратыў як метады вывучэння адносін да рызыкаўных паводзін у сучасных падлеткаў	109
Радзіонава І. Б. Узаемасувязь бацькоўскіх адносін і навываў зносін у дзяцей з расстройтвам аўтыстычнага спектру	114
Селязнёў А. А. Педагагічная псіхалогія здароўя — актуальны напрамак навукі XXI стагоддзя	120
Яцэнка Т. Я. Псіхалагічная сутнасць катэгорыі «Віктымныя паводзіны» з пазіцыі суб'ектна-асяроддзевага падыходу	127

CONTENTS

EDUCATION

Gatsko A. M. Problem of forming communicative and discursive culture in the pedagogical aspect	10
Gorbunova V. A., Zyryanova S. M. Theoretical grounds of the formation of motivational readiness of teachers of preschool educational organization to the certification procedure	15
Dubeshka N. G. Organizational-pedagogical conditions of using monitoring mechanisms of managing educational quality in establishing preschool education	23
Dysheikova O. V., Nizhelskaya Yu. A. Innovative teaching methods in the process of forming foreign language communicative competence of law students	29
Iliasova Y. S. Use of innovative Internet-technologies in professional training of pre-service junior medical staff: practical aspects	34
Kotko E. L. Improvement of effective management of cognitive activities as a pedagogical problem	40
Krivut M. L. Communicative competence of the pedagogue of inclusive education: structural components and development levels	45
Lashkova L. L. Students' professional training using the educational program "Methodological support in preschool education"	53
Lukashenia Z. V., Lishchuk I. V. Consulting support of professional pre-service teacher training	58
Moroz G. N. Formation of future specialists' competitiveness in the pharmaceutical field in professional training	65
Piniuta I. V. Peculiarities of the perceptive aspect of foreign language teacher intercultural communication	71
Strelenko A. A. We-image in the minds of social work specialists	78
Uglikova I. V. Infographics as a means of visualization of information and knowledge of students of nonlinguistic qualifications in foreign language education	84
Schantz E. A. Technology of the development of subjective position of preschool children in labour activity	90

PSYCHOLOGY

Klescheva E. A., Paulovich A. A. Prevention of discrimination in the educational environment: practical recommendations of the socio-pedagogical and psychological service	96
Medvedskaya E. I. Peculiarities of personality categorization by representatives of different information	102
Puzyrevich N. L. Adolescent narrative as the method to study modern teenagers' attitudes to risk behaviour	109
Radionova I. B. Relationship of paternal attitude and communication skills of children with autism spectrum disorder	114
Seleznev A. A. Pedagogical psychology of health up-to-date scientific field of the XXIst century	120
Yatsenka T. E. Psychological essence of the category "Victim behaviour" from the position of the subject-environmental	127

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

EDUCATION

УДК 37.012-808.53

А. М. Гацко

Установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт», Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь,
вул. Войкава, 21, 225404 Баранавічы, Рэспубліка Беларусь, +375 (29) 208 7995, philology@lenta.ru

ПРАБЛЕМА ФАРМІРАВАННЯ КАМУНІКАТЫЎНА-ДЫСКУРСІЎНАЙ КУЛЬТУРЫ Ў ПЕДАГАГІЧНЫМ АСПЕКЦЕ

У артыкуле разглядаюцца некаторыя аспекты праблемы камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры: яе змест, актуальнасць, суадносіны з культурай грамадства, педагагічнай і камунікатыўнай культурай; вылучаюцца функцыянальныя кампаненты.

Ключавыя словы: камунікатыўна-дыскурсіўная культура; дыскурсіўная кампетэнцыя; матывацыйна-каштоўнасная функцыя; інфармацыйна-кагнітыўная функцыя; рэгулятыўная функцыя; эмацыянальна-ацэнальная функцыя; этыкетная функцыя; ментальная функцыя; культуратворчая функцыя.

Бібліягр.: 6 назваў.

A. M. Gatsko

Baranovich State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str.,
225404 Baranovich, the Republic of Belarus, +375 (29) 208 79 95, philology@lenta.ru

PROBLEM OF FORMING COMMUNICATIVE AND DISCURSIVE CULTURE IN THE PEDAGOGICAL ASPECT

The article deals with the problem of communicative and discursive culture: its content, relevance, correlation with culture of the society and pedagogical and communicative culture. Also, its functional components are marked.

Key words: communicative and discursive culture; discourse competence; motivational and axiological function; informative and cognitive function; regulatory function; emotional and evaluative function; etiquette function; mental function; culture creation function.

Ref.: 6 titles.

Уводзіны. Неабходнай умовай грамадскага развіцця на сучасным этапе з'яўляецца забеспячэнне стабільнага функцыянавання і абнаўлення сістэмы адукацыі, што ў многіх краінах выступае прыярытэтным напрамкам дзяржаўнай палітыкі. Паводле Закона Рэспублікі Беларусь «Аб адукацыі», асноўным яе вынікам павінна стаць валоданне суб'ектам адукацыі ключавымі кампетэнцыямі ў інтэлектуальнай, грамадзянска-прававой, камунікатыўнай, інфармацыйнай і культурнай галінах.

Метадалогія і метады даследавання. Айчыннымі і замежнымі вучонымі ў пэўнай меры даследаваны розныя аспекты прафесійна-педагагічнай падрыхтоўкі будучых спецыялістаў ва ўстановах вышэйшай адукацыі, аднак новыя тэндэнцыі развіцця грамадства, выхад на міжнародны ўзровень супрацоўніцтва ў самых разнастайных сферах палітыкі, эканомікі, культуры абумоўліваюць і пастаноўку адукацыйных задач, якія б улічвалі гэтыя тэндэнцыі. Перад вышэйшай педагагічнай школай асабліва востра паўстае задача далучэння

індывіда да ўніверсальных каштоўнасцей, фарміраванне ўменняў камунікацыі ў полікультурным соцыуме. Гэта абумовіла значнасць полікультурных аспектаў універсітэцкай падрыхтоўкі, наяўнасць даследаванняў у галіне полікультурнай адукацыі. Сёння менавіта камунікатыўная культура будучых настаўнікаў дае магчымасць устанаўлення пазітыўных кантактаў з аўдыторыяй, спрыяе прафесійнай самарэалізацыі.

Арганізацыя даследавання. У тэарэтычных і практыка-арыентаваных даследаваннях прадстаўнікоў сучаснай педагогічнай навукі назіраецца павышаная ўвага да феноменаў прафесійна-педагогічнай культуры, удакладняецца сутнасць паняццяў «прафесійная камунікацыя», «міжкультурная камунікацыя», «дыскурс»; высвятляецца іх месца і роля ў дзейнасці педагога.

Аналізуючы сучасныя даследаванні (А. Л. Бердзячэўскага, Г. Д. Дзмітрыева), мы прыйшлі да высновы, што сёння існуе неабходнасць фарміравання ў будучых педагогаў новага тыпу культуры, якая забяспечвае паспяховую камфортную камунікацыю, грунтуецца на лінгвістычных (тэкстаўтвараючых) і экстралінгвістычных (камунікатыўныя ўстаноўкі, мэты, сацыяльныя ролі, фонавыя веды аб умовах камунікацыі і інш.) асаблівасцях моўнага ўзаемадзеяння партнёраў. Гэты від культуры вызначаем як камунікатыўна-дыскурсіўную культуру.

Каб выявіць тэарэтыка-педагогічныя аспекты заяўленай праблемы, неабходна даць азначэнне камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры, вызначыць яе змест, разгледзець суадносіны з культурай грамадства, педагогічнай і камунікатыўнай культурай. Аналіз паняцця «культура» дазваляе наблізіцца да разумення феномена педагогічнай культуры.

Існуе меркаванне, што ўпершыню паняцце «педагогічная культура» было выкарыстана ў працах В. А. Сухамлінскага [1, с. 19]. Яе асновай выдатны педагог лічыў выхаванне ў настаўніка такіх пачуццяў, як любоў да дзяцей, здольнасць знаходзіць радасць у размовах з імі, адчуваць і разумець стан душы навучэнца. Асаблівую ўвагу В. А. Сухамлінскі ўдзяляў эмацыянальнай культуры педагога, якая выяўляецца ў камунікацыі на ўроку, але не ў меншай меры — па-за класам. Педагогічная культура, у яго разуменні, складалася з чатырох кампанентаў: 1) веданне навукі, выкладаемага прадмета, развіццё здольнасцей да самастойнага даследавання; 2) павага да асобы навучэнца, вера ў яго, улік інтарэсаў дзяцей; 3) псіхалага-педагогічная кампетэнтнасць; 4) валоданне ўменнямі якой-небудзь працоўнай дзейнасці.

Такім чынам, у педагогічнай тэорыі В. А. Сухамлінскага педагогічная культура разглядаецца як індыўдуальная, асобная характарыстыка педагога, звязаная з яго педагогічнай і выхаваўчай дзейнасцю.

Праблема педагогічнай культуры знайшла сваё адлюстраванне ў працах М. Ц. Грамковай, І. Ф. Ісаева, В. А. Сласценіна. Тэарэтыка-метадалагічным асновам і асобным аспектам педагогічнай культуры прысвечаны даследаванні Я. В. Бандарэўскай і Н. Б. Крыловай. У даследаваннях Я. В. Бандарэўскай найбольш поўна разгледжаны пытанні сусветнай культуры, сацыякультурнай прасторы, асобна-арыентаванай адукацыі, навуковага статусу педагогічнай культуры. Пад педагогічнай культурай яна разумее частку агульначалавечай культуры, у якой адлюстраваны духоўныя і матэрыяльныя каштоўнасці адукацыі і выхавання, а таксама спосабы творчай дзейнасці, неабходныя для сацыялізацыі асобы, ажыццяўлення адукацыйна-выхаваўчых працэсаў [2, с. 39].

Культуру педагога і педагогічную культуру Н. Б. Крылова разглядае як паняцці з рознай семантыкай і лічыць, што культура педагога — комплексная з’ява са шматузроўневай структурай, якая ўключае, у параўнанні са структурай педагогічнай культуры, дадатковыя кампаненты [3].

На аснове кампанентаў сучаснай культурнай парадэгмы адукацыі прадстаўляецца мэтазгодным вылучыць наступныя функцыянальныя кампаненты педагогічнай культуры:

- інтэлектуальная культура (здольнасць рацыянальнага пазнання і мыслення);
- інфармацыйная культура (здольнасць арыентавацца ў інфармацыйнай плыні);

- прававая культура (сацыяльна значымая паводзіны, прадугледжаныя нормамі права);
- маральна-эстэтычная культура (прызнанне агульначалавечых маральных каштоўнасцей, нормаў паводзін);
- камунікатыўная культура (дзеясць і гатоўнасць ажыццяўляць зносіны з улікам сацыяльнага статусу камунікантаў);
- метадычная культура (прафесійныя ўменні: праектуючыя, арганізацыйныя, камунікатыўныя, матывацыйныя, даследчыя).

Даследаванне праблемы фарміравання камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры рэалізуецца на аснове аналізу сутнасці і зместу паняцця «камунікатыўная культура» ў педагагічным аспекце. Генезіс паняцця «камунікатыўная культура» закладзены ў вызначэнні камунікатыўнай кампетэнцыі.

У пачатку 90-х гадоў XX стагоддзя паняцце «камунікатыўная кампетэнцыя» трактуецца вучонымі як здольнасць і гатоўнасць ажыццяўляць моўныя зносіны (Н. Д. Гальскова, Я. М. Колкер, Т. А. Крыўчанка і інш.). У канцы XX стагоддзя ў навуковы ўжытак уводзіцца паняцце «камунікатыўная культура», што звязана з наступнымі фактарамі: 1) зменаў сацыякультурнага кантэксту вывучэння мовы; 2) прызнаннем мэты навучання мове як сродку зносін і далучэння да духоўнай спадчыны народа; 3) узрастаннем адукацыйнай і самаадукацыйнай функцый мовы ва ўстановах вышэйшай адукацыі, прафесійнай значымасці мовы на рынку працы ў цэлым; 4) прызнаннем моўнай культуры часткай агульначалавечай культуры.

У даследаваннях сучасных вучоных камунікатыўная культура разглядаецца на розных узроўнях:

а) макраўзроўні — як камунікатыўныя паводзіны народа; кампанент, фрагмент яго нацыянальнай культуры, які адказвае за камунікатыўныя паводзіны нацыі [4, с. 112];

б) мезаўзроўні — як сукупнасць уменняў і навыкаў, што забяспечваюць добразычлівыя ўзаемадзеянні людзей адзін з другім, эфектыўнае рашэнне задач камунікацыі; важны сродак адукацыі і вынік развіцця асобы [5];

в) мікраўзроўні — як здольнасць і гатоўнасць рэалізоўваць моўныя і нямоўныя паводзіны згодна задачам зносін з улікам статусу камунікантаў, усведамлення нацыянальна-культурнай базы роднай мовы [5].

У сувязі са зменаў парадыгмы вышэйшай педагагічнай і лінгвістычнай адукацыі ў якасці новай мэтавай умовы выступае падрыхтоўка студэнтаў — будучых настаўнікаў да рэальнай міжкультурнай камунікацыі. Таму змест культурнага кампанента набывае асаблівае значэнне. Асновай прафесійнай падрыхтоўкі спецыялістаў з'яўляецца авалоданне культурай (далучэнне да роднай культуры); вывучэнне культуры (далучэнне да замежнай культуры), у выніку якіх адбываецца станаўленне бікультурнай асобы.

Адэкватнасць моўных і нямоўных паводзін камунікантаў спецыфіцы канкрэтнага культурнага супольніцтва, культурнаму фону, камунікатыўным традыцыям магчыма пры наяўнасці ў камунікантаў высокага ўзроўню дыскурсіўнай кампетэнцыі. Дыскурсіўная кампетэнцыя разглядаецца як неабходны кампанент камунікатыўнай культуры, які ўключае веданне розных тыпаў дыскурсаў і правілаў іх пабудовы, уменне ствараць і разумець іх з улікам сітуацыі зносін.

Праблема фарміравання дыскурсіўнай кампетэнцыі актыўна даследуецца замежнымі і айчыннымі вучонымі. Значны ўклад у яе распрацоўку ўнеслі Х. Бойер (H. Boyer), С. Маран (S. Moirand), Т. А. ван Дэйк, А. І. Кучарэнка.

Дыскурсіўны рэжым камунікацыі дапускае наяўнасць пэўных суб'ектаў і агентаў, прадметаў мовы, сітуацыі. Таму дыскурс можна трактаваць як аб'ектыўную сукупнасць правіл гаварэння, якія ўласцівы мове пэўных груп ці мове пэўнай функцыянальнай накіраванасці; «дыскурсіўнасць» зносін дапускае наяўнасць пэўных нормаў, правілаў і інтэр-прэтацый, якія папярэднічаюць акту камунікацыі і ўвасабляюцца ў гэтым акце [6, с. 144].

У мове дискурсіўнага рэжыму можна выдзеліць тры аспекты: працэсуальны, працэдурны і мэтавы. Працэсуальны аспект дыскурсу выражаецца ў пошуку адэкватных сродкаў рэалізацыі камунікатыўных інтэнцый удзельнікаў камунікацыі; працэдурны аспект звязаны з устанаўленнем нарматыўных патрабаванняў да афармлення дыскурсу (тэматызацыі праблемы, актуалізацыі камунікатыўнага вопыту, талерантнасці ў ацэнцы пазіцыі камунікантаў); мэтавы аспект вызначаецца імкненнем удзельнікаў камунікацыі дабіцца ўзаемаразумення на аснове пошуку культурных сродкаў выражэння думкі.

Вышэйсказанае дае падставы выдзеліць самастойны від камунікатыўнай культуры: камунікатыўна-дыскурсіўную культуру як здольнасць і гатоўнасць ажыццяўляць камунікацыю з улікам асаблівасцей успрымання, разумення, аналізу і стварэння дыскурсаў, а таксама прадуцыраваць акт камунікацыі з выкарыстаннем розных тыпаў дыскурсаў на аснове ствараемай сітуацыі.

Камунікатыўна-дыскурсіўная культура ўяўляе сабой самастойны феномен, які з'явіўся на мяжы стагоддзяў і патрабуе больш дэтальнага даследавання. Яна з'яўляецца састаўной часткай агульначалавечай культуры, прадстаўленай сістэмай матэрыяльных, духоўных і фізічных кампанентаў, якія функцыянуюць у культурах краіны, народа, сацыяльных і прафесійных груп.

Змест камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры раскрываецца як сістэма індывідуальна-прафесійных якасцей, вядучых кампанентаў і функцый. Функцыі, уяўляючы сабою знешнія праяўленні ўласцівасцей суб'екта ў сістэме адносін, вызначаюць спецыфіку камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры як здольнасці і гатоўнасці будучых настаўнікаў ажыццяўляць камунікацыю.

Правядзём аналіз сутнасці камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры згодна з наступнымі крытэрыямі: функцыі міжкультурнай камунікацыі; стратэгіі рэалізацыі дадзеных функцый у розных відах дыскурсу, камунікатыўныя ўменні для ажыццяўлення вылучаных функцый (табліца 1).

Такі аналіз мэтазгодны для вызначэння функцыянальных кампанентаў камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры будучых спецыялістаў.

Т а б л і ц а 1. — Функцыянальны аналіз сутнасці паняцця «камунікатыўна-дыскурсіўная культура»

Функцыі міжкультурнай камунікацыі	Стратэгіі рэалізацыі функцый у розных відах дыскурсаў	Камунікатыўныя ўменні
Матывацыйна-каштоўнасная	Успрыманне, аналіз і разуменне дыскурсу на аснове матываў камунікатыўнай дзейнасці з улікам каштоўнасцей культуры	Уменні ўспрымання, аналізу, інтэрпрэтацыі інфармацыі
Інфармацыйна-кагнітыўная	Запыт і паведамленне інфармацыі, яе ўспрыманне і асэнсаванне ў дыскурсах прафесійнай дзейнасці	Уменні ўспрымання, асэнсавання і трансфармацыі інфармацыі
Рэгулятыўная	Пабуджэнне, просьба, парада, дамоўленасць, успрыманне пабуджэння і рэакцыя на яго ў дыскурсах	Уменні выявіць камунікатыўны намер і стымуляваць камунікацыю
Эмацыянальна-ацэначная	Выказванне меркавання, ацэнкі, выяўленне эмоцый адносна ўспрынятай інфармацыі ў дыскурсах сацыяльна-культурнай сферы	Уменне дэцэнтралізацыі, пазарацыянальнага разумення ўнутранага свету
Этыкетная	Падтрыманне размовы, інтарэсу да суразмоўцаў у дыскурсах усіх тыпаў	Уменне моўнага этыкету, вядзення і афармлення дыялогу

Працяг табліцы 1

Функцыі міжкультурнай камунікацыі	Стратэгіі рэалізацыі функцый у розных відах дыскурсаў	Камунікатыўныя ўменні
Ментальная	Супастаўленне моўных інтэнцый суразмоўцаў з улікам культурнага менталітэту і вопыту ў дыскурсах афіцыйнага і сацыякультурнага характару	Уменне крытычнага мыслення і ўспрымання асаблівасцей культуры
Культуратворчая	Пабудова і рэалізацыя працэсу камунікацыі з улікам культурнага кампанента дыскурсу	Уменні сацыякультурнага канструявання

Праведзены аналіз дазволіў вылучыць функцыянальныя кампаненты камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры будучых педагогаў, якія ўяўляюць сабой базавыя сувязі паміж зыходным станам структурных кампанентаў дадзенай сістэмы і канчатковым вынікам яе функцыянавання. Функцыянальныя кампаненты камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры адлюстроўваюць дыялектычную, шматузроўневую і дынамічную прыроду дадзенага феномена, яе цэласны, развіваючы характар. Кожная з вылучаных функцый міжкультурнай камунікацыі, для рэалізацыі якой неабходна валоданне камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры, адлюстроўвае розныя спосабы рэалізацыі камунікатыўных інтэнцый удзельнікаў у розных умовах дыскурсіўнага рэжыму.

Заклучэнне. Да тэарэтыка-педагагічных аспектаў праблемы камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры мы адносім сістэму навуковых паняццяў і пунктаў гледжання, якія адлюстроўваюць розныя падыходы да выяўлення сутнасці камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры, яе асаблівасцей, структуры і этапаў фарміравання, у прыватнасці:

1) сутнасць камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры разглядаецца з пазіцыі вызначэння спецыфікі родавага паняцця «педагагічная культура»;

2) камунікатыўна-дыскурсіўная культура звязана з педагагічнай культурай у сацыяльна-педагагічным і індывідуальна-асобасным планах.

Камунікатыўна-дыскурсіўная культура разглядаецца як самастойнае навуковае паняцце і трактуецца як здольнасць і гатоўнасць ажыццяўляць камунікацыю з улікам асаблівасцей успрымання, разумення, аналізу і стварэння дыскурсаў. Да функцыянальных кампанентаў камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры, якія былі вылучаны на аснове аналізу функцый камунікацыі, адносяцца: матывацыйна-каштоўнасны, інфармацыйна-кагнітыўны, рэгулятыўны, эмацыянальна-ацэначны, этыкетны, ментальны і культуратворчы.

Спіс цытаваных крыніц

1. *Исаев, И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. — М. : Академия, 2002. — 208 с.
2. *Бандарэўская, Я. В.* Педагогічная культура як грамадская і асобная каштоўнасць / А. В. Бандарэўская // Педагогіка. — 2001. — № 3. — С. 37—43.
3. *Крылова, Н. Б.* Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. — М. : Высш. шк., 2004. — 142 с.
4. *Конаржевский, Ю. А.* Анализ урока / А. Ю. Конаржевский. — М. : Пед. поиск, 2000. — 336 с.
5. *Стерлин, И. А.* О понятии коммуникативного поведения / И. А. Стерлин // Язык и наука конца XX века. — М., 2000.
6. *Ячин, С. Е.* Диалог как коммуникативный режим / С. Е. Ячин, М. Ю. Орлова // Человек. — 2001. — № 5. — С. 142—148.

Паступіў у рэдакцыю 06.11.2018

УДК 373.124-055.2

В. А. Горбунова¹, С. М. Зырянова²

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Министерство образования и науки Российской Федерации, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, 628417 Сургут, ХМАО — ЮГРА, Тюменская область, Российская Федерация, ¹+792 27 84 69 13, leri-89@mail.ru, ²+798 21 93 14 10, zyryanova-zsm@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ПРОЦЕДУРЕ АТТЕСТАЦИИ

В статье представлены теоретические аспекты проблемы формирования мотивационной готовности педагогов дошкольного образования к процедуре аттестации. Авторы рассматривают данную проблему с позиции прохождения педагогами аттестации по желанию в целях установления квалификационной категории. Представлена сравнительная характеристика содержания понятия «мотивационная готовность» с различных теоретических позиций. Содержание мотивационной готовности раскрывается через характеристику ее компонентов (личностный компонент, когнитивный компонент, технологический компонент, рефлексивный компонент). Представлены критерии и показатели оценки сформированности мотивационной готовности педагогов к процедуре аттестации, диагностические методики их выявления.

Ключевые слова: готовность; мотивационная готовность; аттестация; педагоги дошкольного образования; дошкольная образовательная организация; профессиональная деятельность.

Табл. 2. Библиогр.: 15 назв.

V. A. Gorbunova¹, S. M. Zyryanova²

Surgut State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 10/2, 50 years of VLKSM str., 628417 Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Ugra, Tyumen Region, Russian Federation, ¹+792 27 84 69 13, leri-89@mail.ru, ²+798 21 93 14 10, zyryanova-zsm@yandex.ru

THEORETICAL GROUNDS OF THE FORMATION OF MOTIVATIONAL READINESS OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION TO THE CERTIFICATION PROCEDURE

The article presents the theoretical aspects of the problem of formation of motivational readiness of teachers of preschool education to the certification procedure. The authors consider this issue from the perspective of teachers passing certification at will in order to establish the qualification category. The comparative characteristic of the content of the notion “motivational readiness” from various theoretical positions is presented. The content of motivational readiness is revealed through the characteristics of its components (personality component, cognitive component, technological component, reflective component). The criteria and indicators for assessing teachers’ motivational readiness to the certification procedure and the diagnostic methods for their identification are presented.

Key words: readiness; motivational readiness; certification; teachers of pre-school education; pre-school educational organization; professional activity.

Table 2. Ref.: 15 titles.

Введение. Современная ситуация развития в системе дошкольного образования, сложившаяся в нашей стране, потребовала содержательных перемен в системе подготовки и работе с педагогическими кадрами. При этом обновление и совершенствование системы дошкольного образования определяет востребованность непрерывного профессионального роста педагога. Условия, направленные на оптимизацию прогрессивного профессионального развития, создаются в системе повышения квалификации, переподготовке, а также аттестации педагогических кадров. Данные компоненты направлены не просто на повышение компетентности педагогов дошкольной образовательной организации, но и на формирование

нового сознания, менталитета, необходимости повышения педагогическими работниками своей квалификации, в частности, посредством аттестационных мероприятий.

Определяющим условием обновления подобной системы дошкольного образования является эффективная мотивационная политика, организованная руководством, позволяющая повысить качество работы и деятельности педагогических работников и общую результативность. От педагога, его уровня мотивационной готовности, умения решать возникающие проблемы зависит, насколько успешно будет проходить процедура аттестации. При этом, насколько полно педагоги смогут реализовать свой потенциал и повысить уровень саморазвития, зависит уже от руководителя.

Современные исследования отражают действительность того, что педагогические работники являются неподготовленными для самореализации, реализации творческого потенциала и представления опыта работы педагогическому сообществу, как в личностном, так и психологическом отношении.

В связи с этим важно подчеркнуть, что проблема мотивационной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации является актуальной.

Методология и методы исследования. Методология представленного исследования опирается на идеи компетентностного и деятельностного подходов, которые являются базовыми в определении содержания, методических подходов и требований к результатам подготовки педагогических кадров; создающие условия акцентирования внимания на формировании готовности и способности педагога к прохождению процедуры аттестации, а также личностно-профессионального развития.

Основными методами исследования выступали анализ нормативно-правовых документов, сравнительный анализ психолого-педагогических исследований по изучаемой проблеме.

Результаты исследования и их обсуждение. Подтверждение актуальности выдвинутой проблемы мы находим в работах Л. С. Подымовой и В. А. Сластенина, которые затрагивают вопросы мотивационной готовности и восприимчивости к педагогическим изменениям, а также внешним процессам и являются одними из центральных в подготовке педагога, так как только адекватная целям аттестационной деятельности мотивация обеспечит гармоничное осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога [1, с. 156].

В настоящее время в государственной образовательной политике Российской Федерации вопросу процедуры аттестации педагогических работников, в том числе дошкольной образовательной организации, уделяется особое внимание. Об этом свидетельствует ряд нормативно-правовых документов, регламентирующих процедуру аттестации.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в п. 3 ст. 49 отмечается, что проведение аттестации в целях установления квалификационной категории педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении федеральных органов исполнительной власти, осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми федеральными органами исполнительной власти, в ведении которых эти организации находятся, а в отношении педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении субъекта Российской Федерации, педагогических работников муниципальных и частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность, проведение данной аттестации осуществляется аттестационными комиссиями, формируемыми уполномоченными органами государственной власти субъектов Российской Федерации» [2]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 в подпункте 5 п. 1.7 обозначено, что Стандарт является неотъемлемой основой для формирования содержания профессионального образования

и дополнительного профессионального образования педагогических работников, а также проведения их аттестации [3]. В приказе Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении порядка аттестации педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность» № 276 от 07.04.2014 в п. 2 обозначена цель аттестации: «Аттестация педагогических работников проводится в целях подтверждения соответствия педагогических работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности и по желанию педагогических работников (за исключением педагогических работников из числа профессорско-преподавательского состава) в целях установления квалификационной категории» [4]. На данный момент выделяется два вида аттестации — обязательная (на соответствие занимаемой должности) и добровольная (на присвоение первой или высшей категории). В Приложении 1 к приказу Департамента образования и молодежной политики ХМАО — Югры «Об аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории ХМАО — Югры» № 828 от 24.05.2016 в п. 1.3 отмечается, что аттестация педагогических работников проводится по желанию педагогических работников с целью установления квалификационной категории [5].

Анализ нормативно-правовых документов показал, что в их содержании прописаны требования к уровню педагогической компетенции педагогических работников дошкольной образовательной организации и их профессионализму, которые оцениваются при прохождении процедуры аттестации педагогического работника, однако педагогическая практика показывает, что на сегодня количество педагогических работников, желающих пройти процедуру добровольной аттестации, снизилось, что в большинстве случаев обусловлено действующей системой мотивации и уровнем мотивационной готовности педагогов к данной процедуре.

Таким образом, становится очевидным, что вопросы мотивационной готовности к прохождению процедуры аттестации педагогическими работниками дошкольной образовательной организации приобретают особое значение, так как высокий уровень мотивационной готовности рассматривается как условие и проявление высокого уровня личностно-профессионального развития педагогов.

Обратимся к определению ключевого понятия исследования «мотивационная готовность». В научной литературе широко освещается вопрос, связанный с трактовкой определения «готовность». К сожалению, практика дошкольного образования не показала к настоящему времени существенных исследований ситуации в данном направлении. Н. Д. Левитов пишет о том, что готовность может быть рассмотрена как пригодность или непригодность человека к исполнению данной работы, как наличие или недостаток у него необходимых для данной работы способностей [6, с. 221]. При рассмотрении структуры готовности Н. Д. Левитов отмечает несколько компонентов: мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой и оценочный компоненты. Е. М. Голикова рассматривает готовность как компонент психологической профессиональной компетентности, становление которого обусловлено, прежде всего, освоением мотивационно-целевой, когнитивной и технологической основ [7, с. 263]. По мнению Л. М. Емельяненко, «мотивационная готовность» применяется в том случае, когда речь идет о выполнении предстоящей деятельности [8, с. 127].

На современном этапе подходов к изучению понятия «мотивационная готовность» достаточно много. При этом все подходы сходны в том, что «мотивационная готовность» — это многоплановый аспект. В работах многих психологов подчеркивается роль личностных, а именно мотивационных, факторов как слагаемых успешности различного вида деятельности (Л. Н. Божович, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин).

В связи с этим на основе системного анализа психолого-педагогической литературы нам представляется возможным скомпилировать разнообразные подходы к определению понятия «мотивационная готовность» педагогов в разных видах деятельности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Трактовка понятия «Мотивационная готовность»

Автор	Определение
Гилёва Ирина Олеговна (2000)	Мотивационная готовность — интеграция детерминирующих факторов, берущих начало на физиологическом уровне системной организации человека и проявляющихся на психическом и личностном уровнях [9]
Неделько Елена Геннадьевна (2007)	Мотивационная готовность — более сложный конструкт, чем мотивация, содержащий в своей структуре не только установки личности, но и когнитивный, личностный и деятельностный компоненты [10]
Коптяева Ольга Николаевна (2009)	Мотивационная готовность педагогов представляет собой совокупность внутренних мотивов, адекватных инновационной деятельности, и обеспечивает успешность ее освоения и осуществления [11]
Степанов Вадим Валерьевич (2012)	Мотивационная готовность представляет собой интегративное психологическое образование, включающее в себя в качестве компонентов рефлексивность, регулятивную способность, мотивацию достижения, мотивацию аффилиации, мотивацию профессионального самосовершенствования, внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную мотивацию, внешнюю отрицательную мотивацию, удовлетворенность работой, удовлетворенность взаимодействием, социальный интеллект, способность оценки себя в настоящем, способность оценки своей перспективы [12]
Кутепова Наталья Георгиевна (2016)	Мотивационная готовность — интегративное психологическое образование, включающее в себя в качестве компонентов совокупность положительных внутренних и внешних мотивов (мотивацию достижения, мотивацию аффилиации, мотивацию профессионального самосовершенствования, внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную мотивацию, удовлетворенность работой, удовлетворенность взаимодействием) адекватных инновационной деятельности и определяющих успешность ее освоения и осуществления [13]
Красноярцева Ольга Михайловна (2016)	Мотивационная готовность — готовность действующей личности к трансформации деятельности, изменению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, способной повлиять на такую трансформацию [14]
Гаманенко Надежда Павловна (2018)	Мотивационная готовность педагогов — интегративное личностное образование, определяющее направленность педагога на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности педагогического коллектива, а также способность выявить найти и реализовать эффективные способы решения проблем [15]

В современных исследованиях учеными подчеркивается, что мотивационная готовность к любому виду деятельности — это совокупность устойчивых положительных мотивов, относительно независимых от текущих ситуаций (В. Г. Асеев, Е. И. Ильин, Л. А. Кандыбович, В. Д. Шадриков). При рассмотрении содержания и структуры мотивационной готовности исследователи приходят к выводу, что она обеспечивает профессиональный интерес, самоактуализацию, самоопределение и самореализацию.

В результате рассмотрения разных подходов к дефиниции «мотивационная готовность» мы определяем мотивационную готовность к процедуре аттестации как совокупность внутренних мотивов личности, профессиональных (педагогических) мотивов, адекватных прохождению процедуры аттестации и обеспечивающих успешность ее освоения и осуществления.

Мотивационная готовность является немаловажным компонентом психологической готовности, в том числе готовности к педагогической деятельности. Мотивация при этом способна повлиять на личность педагога, на его возможности и желание развиваться, совершенствоваться, достигать поставленных целей, на его стремление принимать участие в новых видах детского познания либо расти и повышать свой уровень квалификации.

Особенно следует подчеркнуть, что мотивационная готовность к повышению квалификации определяет возникновение, направленность, методы осуществления и результат конкретных видов педагогической деятельности самого работника.

Опираясь на теоретико-методологическую основу нашего исследования, в основе которой лежат положения деятельностного подхода в понимании психики и мотивации человека, мы определяем мотивационную готовность как целостную, относительно устойчивую систему определенных психологических компонентов, которые, в свою очередь, активизируются при тех или иных обстоятельствах (факторах) и создают соответствующее состояние психики, побуждают, регулируют поведение и деятельность человека. Остановимся более подробно на каждом из компонентов относительно мотивационной готовности педагогических работников к прохождению процедуры аттестации (добровольной).

Личностный компонент отражает определенность и устойчивость выбора принятия решения о прохождении добровольной процедуры аттестации — т. е. характеризуется устойчивой внутренней мотивацией (желанием) пройти аттестацию. Личностный компонент включает мотивы: мотив самооценки, познавательные мотивы, мотив достижения успеха, мотив целеполагания и самооценки. Данный компонент отражает установки педагогов дошкольной образовательной организации на сознательное, активное, эмоциональное принятие самой процедуры аттестации; установки на овладение теоретическими и практическими основами деятельности, необходимыми для достижения положительного результата.

Когнитивный компонент включает знания о сущности мотивации и ее составляющих, совокупность познавательных мотивов, необходимых для успешного прохождения аттестационных мер, понимания и нахождения способов решения профессиональных задач, а также мотив самоактуализации.

Технологический компонент включает совокупность умений, репрезентирующих опыт реализации способов и теоретического осуществления педагогической деятельности, готовность педагога к реализации профессиональных функций, необходимых для презентации своей деятельности в процедуре прохождения аттестации.

Рефлексивный компонент включает самооценку своей (мотивационной) профессиональной подготовленности, т. е. умение анализировать, оценивать и корректировать собственную деятельность.

Целесообразным, на наш взгляд, с позиции личностно-деятельностного подхода в формировании мотивационной готовности к процедуре аттестации педагогических работников является выделение ряда критериев и показателей, составляющих структуру мотивационной готовности. Конечно, вопрос о критериях является дискуссионным. Исследования И. О. Гилёвой, О. Н. Коптяевой, В. В. Степанова, Э. В. Хачатрян взяты нами за основу для определения критериев мотивационной готовности педагогов в процедуре аттестации. В представленных исследованиях имеются общие основания (сформированность мотива самосовершенствования и мотива преодоления затруднений, проявление интереса к новшеству и его динамика). На основе данных исследований, нами был сформулирован свой перечень критериев и показателей (таблица 2).

С целью проведения эффективной диагностики, направленной на выявление уровня сформированности мотивационной готовности педагогов к процедуре аттестации, был подобран оценочно-диагностический инструментарий, планируемый для применения нами в процессе исследования.

Таблица 2. — Критерии и показатели мотивационной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации

Критерии	Показатели
Сформированность мотива самосовершенствования	– Осознание своих возможностей, необходимости работы над собой, появление большей уверенности в себе; – рефлексивное отношение к своей профессиональной деятельности
Сформированность мотива преодоления затруднений	– Осознание педагогом недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить; – понимание своих проблем, самостоятельность в их решении и ответственность за принятое решение; – понимание возникающих проблем, связанных с прохождением процедуры аттестации
Проявление устойчивого интереса к процедуре аттестации	– Положительное отношение к прохождению процедуры аттестации (добровольной); – желание повысить уровень заработной платы и уважение со стороны коллег за счет прохождения добровольной процедуры аттестации (на первую или высшую квалификационную категорию); – осмысление и принятие педагогом цели и мотивов к прохождению процедуры аттестации (добровольной)

Методики исследования подобраны таким образом, чтобы оценить уровень сформированности мотивационной готовности не только по каждому критерию, но и по каждому показателю. Для выявления сформированности мотива самосовершенствования планируется применение методики «Мотивация профессиональной деятельности» (автор К. Замфир в модификации А. А. Реана). Цель данной методики: диагностика мотивации профессиональной деятельности и выявления основных мотивов в профессиональной деятельности. Для диагностирования готовности педагогических работников к саморазвитию нами рекомендован к использованию опросник «Готовность к саморазвитию» (Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта).

Для выявления сформированности мотива преодоления затруднений подобрана методика на основе применения опросника «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реана). Данный опросник позволит выявить, что преобладает среди педагогов: *желание добиться успеха* или *избежать неудачи*. Предпочтением одного из этих двух вариантов во многом и определяется уровень притязаний — готовы ли педагоги ставить перед собой трудные задачи, чтобы пережить значимый успех, или же они выбирают более скромные цели, лишь бы не испытать разочарования.

В целях выявления проявления устойчивого интереса к процедуре аттестации нами разработан авторский опросник «Выявление потребностей и интересов в вопросах аттестации, выявление причин и трудностей, возникающих у педагогов» (авторская методика В. А. Горбуновой). Опросник предполагает содержание вопросов открытого и закрытого типа, направленных на выявление интереса у педагогов к прохождению процедуры аттестации по желанию в целях установления квалификационной категории, определение основных мотивов и затруднений при прохождении процедуры аттестации.

В зависимости от силы и характера проявления показателей мотивационной готовности, в ней можно выделить три уровня: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень сформированности мотивационной готовности к процедуре аттестации педагогических работников дошкольной образовательной организации характеризуется тем, что педагоги осознают свои возможности и необходимость работы над собой, у них появляется большая уверенность в себе; проявляют рефлексивное отношение к своей профессиональной деятельности. Педагог осознает недостаточность достигнутых результатов

и желание их улучшить; понимает свои проблемы, самостоятельно готов их решить, несет и ответственность за принятое решение; проявляет понимание возникающих проблем, связанных с прохождением процедуры аттестации. У педагогов проявляется положительное отношение к прохождению процедуры аттестации (добровольной), желание повысить уровень заработной платы, добиться уважения со стороны коллег за счет прохождения добровольной процедуры аттестации (на первую или высшую квалификационную категорию); принимает цели и мотивы к прохождению процедуры аттестации (добровольной).

Средний уровень сформированности мотивационной готовности проявляется в том, что педагоги частично осознают свои возможности и необходимость работы над собой, у них недостаточная уверенность в себе; не всегда проявляется рефлексивное отношение к своей профессиональной деятельности. Педагог лишь частично осознает недостаточность достигнутых результатов и желание их улучшить; с трудом понимает свои проблемы, не всегда готов самостоятельно их решить, нести ответственность за принятое решение; слабое проявление понимания проблем, связанных с прохождением процедуры аттестации. У педагогов иногда проявляется положительное отношение к прохождению процедуры аттестации (добровольной), желание повысить уровень заработной платы, приобрести уважение со стороны коллег за счет прохождения добровольной процедуры аттестации (на первую или высшую квалификационную категорию); педагог не всегда принимает цели и мотивы к прохождению процедуры аттестации (добровольной).

Низкий уровень сформированности мотивационной готовности к процедуре аттестации характеризуется тем, что педагоги не осознают свои возможности и необходимость работы над собой, у них нет четкой уверенности в себе; у педагогов не проявляется рефлексивное отношение к своей профессиональной деятельности. Педагог не осознает недостаточность достигнутых результатов и желание их улучшить; лишь поверхностно понимает свои проблемы, не готов самостоятельно их решить, нести ответственность за принятое решение; педагог показывает низкое проявление понимания проблем, связанных с прохождением процедуры аттестации. У педагогов не проявляется положительное отношение к прохождению процедуры аттестации (добровольной), практически отсутствует желание повысить уровень заработной платы и уважение со стороны коллег за счет прохождения добровольной процедуры аттестации (на первую или высшую квалификационную категорию); педагог не принимает цели и мотивы к прохождению процедуры аттестации (добровольной).

В процессе нашего исследования мы отметим, что мотивационная готовность педагогических работников дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации выступает в качестве особого интегративного внутреннего состояния, имеет сложную структуру, образованную единством компонентов, между которыми существуют тесные взаимосвязи. Мотивационная готовность выступает как одна из составляющих общей готовности и во многом определяет успешность профессиональной деятельности педагогических работников дошкольного образования, придает ей личностный смысл, задает направление.

Заключение. В результате исследования важно отметить, что мотивационная готовность педагогов представляет собой предпосылку успешного прохождения процедуры аттестации педагогическими работниками дошкольной образовательной организации, придает данному процессу оптимизм, уверенность в своих силах, позволяет эффективно применять знания в практической деятельности, сохранять самоконтроль в сложных трудовых ситуациях, связанных с прохождением всей процедуры аттестации.

Список цитируемых источников

1. Педагогика : учеб. и практикум для акад. бакалавриата / под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Слостёниной. — М. : Юрайт, 2016. — 246 с.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газ. — 31.12.2012. — № 5976.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155. — Режим доступа: <http://www.firo.ru> . — Дата доступа: 22.12.2018.
4. Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования и науки РФ от 7 апр. 2014 г. № 276. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70662982/> . — Дата доступа: 22.12.2018.
5. Об аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Ханты-Мансийского автономного округа — Югры [Электронный ресурс] : приказ Департамента образования и молодежной политики ХМАО — ЮГРЫ № 828 от 24.05.2016. — Режим доступа: <https://depobr-molod.admhmao.ru/upload/iblock/3a7/828.pdf> — Дата доступа: 22.12.2018.
6. Левитов, Н. Д. Мотивация трудовой деятельности и некоторые направления перестройки системы управления трудом / Н. Д. Левитов // Ключевой вопрос социологии труда. — М. : Просвещение, 1988. — 325 с.
7. Голикова, Е. М. Исследование становления готовности педагога к развитию познавательных способностей дошкольника: региональный аспект / Е. М. Голикова // Интеграция образования. — 2006. — № 4 (45). — С. 262—264.
8. Емельяненко, Л. М. Теоретические основы формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов медицинского профиля / Л. М. Емельяненко // Вестн. Брян. гос. ун-та. Сер.: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. — 2011. — № 1. — 346 с.
9. Гилёва, И. О. Системно-структурный анализ мотивационной готовности к творческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. О. Гилёва ; Лесосиб. пед. ин-т Краснояр. гос. ун-та. — Барнаул, 2000. — 22 с.
10. Неделько, Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Г. Неделько ; Магнитогор. гос. ун-т. — Магнитогорск, 2007. — 23 с.
11. Коптяева, О. Н. Мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. Н. Коптяева ; Вологод. гос. пед. ун-т. — Ярославль, 2009. — 26 с.
12. Степанов, В. В. Психологическое сопровождение мотивационной готовности учителей к инновационной деятельности : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / В. В. Степанов ; Твер. гос. ун-т. — Тверь, 2012. — 25 с.
13. Кутепова, Н. Г. Формирование мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности / Н. Г. Кутепова ; Челяб. гос. пед. ун-т. — Челябинск, 2016. — 176 с.
14. Краснорядцева, О. М. Мотивационная готовность педагогов к использованию психологической информации в диагностической деятельности [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a16.html. — Дата доступа: 22.12.2018.
15. Гаманенко, Н. П. Формирование готовности педагогов колледжа к совершенствованию профессиональной педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. П. Гаманенко ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. — Пермь, 2018. — 27 с.

Поступила в редакцию 26.12.2018

УДК 373.2.014.6

Н. Г. Дубешко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 48 74 10, dubeshka@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОНИТОРИНГОВЫХ МЕХАНИЗМОВ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования (далее — УДО): академическая подготовка руководителей УДО с целью формирования профессиональных компетенций в области управления качеством образования (умений использования теоретических знаний о сущности мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО в процессе управленческой деятельности); консалтинг руководителей УДО по вопросам проектирования и практического использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО (разработка алгоритма управленческих действий, выявление специфики применения мониторинговых механизмов управления качеством образования в конкретном учреждении образования и др.); технологизация управленческой и интенсификация основной деятельности в УДО на основании научно-методического обеспечения мониторинговых механизмов управления качеством.

Ключевые слова: управление качеством; механизмы управления; мониторинговые механизмы управления качеством образования; эффективность управления качеством дошкольного образования; организационно-педагогические условия; ресурсное обеспечение.

Библиогр.: 8 назв.

N. G. Dubeshka

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21, Voykova str., 225404 Baranovichi, Belarus, +375 (163) 48 74 10, dubeshka@mail.ru

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING MONITORING MECHANISMS OF MANAGING EDUCATIONAL QUALITY IN ESTABLISHING PRESCHOOL EDUCATION

Monitoring mechanisms of preschool education quality management are determined: (planning and allocation of resources; expertise; day-to-day management; control and comprehensive assessment. The organizational and pedagogical conditions for the use of monitoring mechanisms of the education quality management in a preschool education institution are identified. Resource support of monitoring mechanisms of education quality management in a preschool education institution was developed and tested, including diagnostic materials, training and curriculum documents, methodological recommendations, scientific and methodological support, handout, visual and illustrative material.

Key words: quality management; management mechanisms; monitoring mechanisms of education quality management; effectiveness of preschool education quality management; organizational and pedagogical conditions; resource support.

Ref.: 8 titles.

Введение. Проблема менеджмента качества образования на сегодня в науке и практике управления обсуждается с позиций международных нормативных документов, в частности, стандартов системы менеджмента качества (далее — СМК) в учреждениях и организациях. Для эффективного осуществления процесса управления качеством образования посредством реализации функций управления недостаточным является получение односторонней

информации о состоянии качества образования, которую предоставляют стандартные процедуры оценки, такие как контроль, самоконтроль, аттестация. Регулярное предоставление информации о состоянии и динамике качества образования должно осуществляться в процессе управления посредством использования мониторинговых механизмов управления качеством, которые выступают информационным обеспечением функций управления.

Предпосылки определения мониторинговых механизмов управления качеством образования заложены в философских, социологических, экономических и педагогических исследованиях (В. П. Панасюк, А. И. Субетто); в научных исследованиях по управлению качеством образования (В. И. Зверева, М. М. Поташник, П. И. Третьяков), в том числе и дошкольного (К. Ю. Белая, Н. Н. Лященко, Л. В. Поздняк); в научных работах по изучению сущности мониторинга в образовании (В. А. Кальней, А. Н. Майоров, О. А. Сафонова, С. Е. Шишов).

Методология и методы исследования. Исследование практики использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь, осуществлённое в ходе республиканской экспериментальной и инновационной деятельности в УДО в период 2006—2017 годов, позволяет утверждать, что для реализации данной процедуры необходимо создание определённых организационно-педагогических условий: 1) обучение руководителей УДО с целью формирования профессиональных компетенций в области управления качеством образования; 2) консультирование руководителей УДО по вопросам проектирования и практического использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО; 3) управленческая и основная деятельность в УДО на основании научно-методического обеспечения мониторинговых механизмов управления качеством образования.

Их апробация осуществлялась в процессе работы с разными категориями слушателей (воспитатели дошкольного образования, руководители УДО) при повышении квалификации, в процессе преподавания учебных дисциплин в учреждении образования «Барановичский государственный университет» в 2009—2018 годах.

Для реализации *первого* организационно-педагогического условия использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО были разработаны:

1) авторская учебная программа дополнительного образования взрослых, а также учебная программа высшего образования в целях формирования профессиональных компетенций руководителей по использованию мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО. Разработанные учебные программы по учебным дисциплинам «Организация мониторинга качества образования в дошкольных учреждениях» и «Система менеджмента качества в учреждении дошкольного образования» включены в учебно-программную документацию по специальности высшего образования 1-01 01 01 «Дошкольное образование»; учебная программа повышения квалификации слушателей «Управление качеством образовательного процесса в учреждении дошкольного образования» — в учебные планы повышения квалификации воспитателей дошкольного образования, музыкальных руководителей, руководителей физического воспитания, заместителей заведующего по основной деятельности учреждений дошкольного образования;

2) методические рекомендации для самостоятельной работы слушателей и студентов [1—5].

Результаты исследования и их обсуждение. В учебной программе учебной дисциплины «Организация мониторинга качества образования в дошкольных учреждениях» обоснована актуальность, сформулированы цели, задачи, требования к её освоению, которые отвечают образовательным стандартам высшего образования и по специальности переподготовки [7; 8]; в учебно-тематическом плане учебной программы определена структура содержания учебной дисциплины, методы (технологии) и формы организации обучения, различные формы контроля знаний. Предметное содержание учебной дисциплины раскрыто

в учебной программе по разделам и темам. Технология её реализации представлена в учебно-методической карте учебной программы через описание разных видов учебной деятельности слушателей и студентов: аудиторные занятия, включающие лекционные, семинарские, практические, и внеаудиторные занятия, разделённые на управляемую и контролируемую самостоятельную работу. К учебной программе разработаны информационно-методические материалы, которые представляют собой перечень основной и дополнительной литературы, планы лекционных, семинарских и практических занятий, раздаточные материалы для самостоятельной работы и контроля знаний (перечень вопросов к зачёту, анкеты, тестовые задания). С целью научно-методического обеспечения учебной дисциплины разработаны методические указания, памятки, инструкции, комплекс мультимедийных презентаций по разделам и темам учебной программы.

Учебные программы включают ряд задач, решение которых позволяет: 1) познакомить с основными теоретическими понятиями «качество образования», «управление качеством образования», «мониторинговые механизмы управления качеством образования»; 2) расширить представления о целях, задачах, методах, средствах мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО; 3) обеспечить усвоение знаний о сущности и специфике использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО; 4) развить проектировочные умения в процессе разработки программы использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО.

Содержание учебно-программной документации отрабатывалось на лекционных и практических занятиях, что способствовало формированию теоретических знаний и практических умений использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО.

В учебно-тематический план учебных программ включены следующие разделы: «1. Мониторинг как механизм управления качеством образования в УДО»; «2. Технология использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО»; «3. Разработка проекта использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО»; «4. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в управлении качеством дошкольного образования».

Содержание первого раздела представлено в форме *обзорной лекции*, в процессе которой акцентировалось внимание на определении понятия «мониторинг» в рамках системного и функционального подходов, выявлялись место и роль данного явления в структуре управления качеством образования, раскрывалась сущность мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО. Взаимосвязь основных функций управления и структурных компонентов мониторинговых механизмов управления качеством образования, представленная слушателям и студентам, позволяла выделить компоненты, выступающие основой информационного обмена между функциями управления (нормативно-целевой, технологический (содержательный и процессуальный) и результативный), и определить способы и характер связей между ними.

Проблемная лекция по второму разделу учебной программы позволяла в процессе интерактивного взаимодействия со слушателями и студентами определить основные требования, предъявляемые к организации и использованию мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО, обусловленных оптимальным сочетанием разнообразных типов, видов исследования, управленческими закономерностями, содержанием и процессом (алгоритмом) реализации.

Организация *учебно-деловой игры* по третьему разделу учебной программы способствовала расширению представлений об управлении качеством дошкольного образования как одном из направлений деятельности руководителя УДО и возможностях использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в управленческой и основной деятельности УДО; развитию аналитических и проектировочных умений слушателей

и студентов; формированию умений адекватной оценки и самооценки своей профессиональной деятельности; совершенствованию коммуникативных навыков и умений работать в команде.

Четвёртый раздел учебной программы в форме *практического занятия* позволил продемонстрировать слушателям и студентам возможности и преимущества использования современных информационно-коммуникационных технологий в управлении качеством дошкольного образования на примере программно-технологического комплекса «ПараГраф» [3; 6].

Контроль и оценка теоретической подготовки слушателей и студентов при реализации учебных программ дополнительного образования взрослых и высшего образования осуществлялись посредством анализа ответов на вопросы к зачёту, выполнения тестовых заданий.

Таким образом, разработка и апробация данной учебно-программной документации создаёт организационно-педагогические условия для формирования академических компетенций руководителей УДО в области управления качеством образования (теоретических знаний, представлений и умений их использования в процессе управленческой деятельности), создания ими матричной структуры управления качеством на уровне УДО, использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО.

Вторым организационно-педагогическим условием использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО являлось консультирование руководителей УДО по вопросам их проектирования и практического использования в процессе управления качеством образования в целях формирования у руководителей УДО профессиональных и социально-личностных компетенций.

Консультирование по теме «Организация мониторинга качества образования в дошкольном учреждении» проводилось на базе отделов образования, спорта и туризма Лидского, Пинского, Светлогорского районных исполнительных комитетов, Барановичского городского исполнительного комитета. При реализации образовательной программы обучающихся курсов (семинаров, практикумов) для руководителей УДО, методистов институтов развития образования, районных и городских учебно-методических кабинетов, специалистов отделов образования на проблемных семинарах, совещаниях в межкурсовой период были разработаны методические рекомендации и указания [2—4], раздаточный и наглядно-иллюстративный материал по изучению и использованию мониторинговых механизмов управления качеством образования в практике работы УДО.

В планы работы городских (районных) методических объединений руководителей УДО были включены научно-практические и методические семинары, тематика и содержание которых определялись на основании запросов на оказание консультационных услуг по разработке проекта программы использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО. Научно-методическое обеспечение заседаний городских (районных) методических объединений представлено текстами выступлений, дидактическими видеофильмами и мультимедийными презентациями, практическими заданиями и раздаточными материалами для их выполнения, материалами для вводной и итоговой рефлексии. При проведении практического консультирования были использованы как традиционные, так и современные формы и методы работы с кадрами. Применение интерактивных методов способствовало активизации деятельности участников семинаров и установлению обратной связи в процессе работы методического объединения.

Результативность проблемных семинаров, проведённых в межкурсовой период, изучалась с помощью вводной и заключительной рефлексии участников. Позитивные аспекты проблемных семинаров для руководителей УДО были выявлены у 103 участников (95,37%) из 108: на базе отдела образования, спорта и туризма Лидского районного исполнительного комитета — у 30 участников (93,75%) из 32; Пинского районного исполнительного комитета — у 45 участников (93,75%) из 48; Барановичского городского исполнительного комитета — у 28 участников (100%). Обнаружены негативные рефлексивные оценки пяти участников семинаров (4,63%), причины которых требуют дальнейшего изучения.

Помимо обязательного использования в деятельности УДО нормативных правовых актов и научно-методической документации на современном этапе развития системы дошкольного образования была отмечена необходимость разработки и применения в управленческой деятельности документов по СМК, имеющих локальный характер, в которых раскрываются миссия, политика, видение УДО, а также руководство по управлению качеством образования (программа, план, технологические карты, должностные инструкции и пр.) с учётом стартовых возможностей конкретного учреждения.

В итоге были разработаны рекомендации для руководителей УДО, которые включали как теоретическое освещение вопросов по проблеме исследования, так и алгоритм управленческих действий по использованию мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО [1; 3; 4]. Данные рекомендации предлагались участникам проблемных семинаров в виде раздаточного материала.

Третье организационно-педагогическое условие потребовало разработки научно-методического обеспечения мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО, которое включило: каталог необходимой нормативной правовой документации УДО, помогающей регулировать правовые отношения между субъектами мониторинговых механизмов, проект программы использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО; локальные документы УДО, обеспечивающие стабильное функционирование и развитие СМК в УДО, которые сгруппированы по блокам:

- «Ресурсное обеспечение качества образования в УДО» (материально-техническое, кадровое, финансово-экономическое, информационно-методическое);
- «Качество образовательного процесса» (процесса здоровьесбережения, педагогического, психологического сопровождения ребёнка, взаимодействия с семьёй и социумом, преемственности со школой);
- «Технологические карты мониторинга» (медико-валеологического, психологического, педагогического, управленческого, социологического и экономического видов).

Использование научно-методического обеспечения способствует технологизации управленческой деятельности руководителя УДО и интенсификации основной деятельности по реализации педагогическими работниками УДО содержания дошкольного образования. Это способствовало достижению значительных успехов в ходе информатизации процесса управления качеством дошкольного образования [3; 7]: компьютерные программы «ПараГраф», «TESTER», «Референт» позволяют осуществлять количественную обработку полученной информации о качестве образования в УДО; внутренняя локальная сеть, объединяющая несколько персональных компьютеров, даёт возможность руководителям разных видов мониторинга своевременно обмениваться информацией.

Заключение. Следуя логике экспериментального исследования, были определены необходимые организационно-педагогические условия использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО: обучение руководителей с целью формирования профессиональных компетенций в области управления качеством образования; консультирование руководителей по вопросам проектирования и практического использования мониторинговых механизмов управления качеством образования; управленческая и основная деятельность в УДО на основании научно-методического обеспечения мониторинговых механизмов управления качеством образования.

Данные условия обеспечивают формирование профессиональных компетенций руководителей, детерминируют успешную реализацию программы мониторинговых механизмов управления качеством образования, эффективное применение мониторинговых механизмов управления качеством образования в УДО.

Список цитируемых источников

1. *Дубешко, Н. Г.* Мониторинговые механизмы управления качеством дошкольного образования : препринт / Н. Г. Дубешко. — Барановичи : БарГУ, 2017. — 62 с.
2. Дошкольное образование : метод. указания по выполнению курсовых и диплом. работ для студентов пед. специальностей / Баранович. гос. ун-т ; сост. С. А. Дерман [и др.] ; под общ. ред. Н. Г. Дубешко. — Барановичи : БарГУ, 2010. — 54 с.
3. *Дубешко, Н. Г.* Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении : метод. рекомендации / Н. Г. Дубешко. — Барановичи : БарГУ, 2009. — 81 с.
4. *Дубешко, Н. Г.* Мониторинговые механизмы управления качеством в дошкольном образовании : метод. рекомендации / Н. Г. Дубешко. — Барановичи : БарГУ, 2016. — 45 с.
5. *Дубешко, Н. Г.* Методическое сопровождение студентов при прохождении методической практики в условиях современного дошкольного учреждения / Н. Г. Дубешко // Психолого-педагогические условия организации развивающей среды в учреждениях образования : материалы Всеукр. науч.-практ. конф., 6—7 мая 2010 г. / Херсон. гос. ун-т. — Херсон, 2010. — С. 79—81.
6. *Дубешко, Н. Г.* Программное обеспечение управленческого мониторинга в дошкольном учреждении / Н. Г. Дубешко // Кіраванне ў адукацыі. — 2008. — № 1. — С. 9—13.
7. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 01 01 Дошкольное образование. Квалификация Педагог [Электронный ресурс] : ОСВО 1-01 01 01-2013 : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 30 авг. 2013 г., № 88 : в ред. постановления М-ва образования Респ. Беларусь от 28.12.2016 г. // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2017.
8. Образовательный стандарт Республики Беларусь по специальности переподготовки 1-01 03 72 Дошкольное образование [Электронный ресурс] : изм. № 1 ОСРБ 1-01 03 72-2013 : утв. и введ. в действие постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 2 мая 2014 г., № 64 : дата введ. 12 мая 2014 г. // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Минск, 2017.

Поступила в редакцию 03.01.2019

УДК 37.091.33

О. В. Дышекова¹, Ю. А. Нижельская²

¹Ростовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России) в г. Ростове-на-Дону, ул. 9-я линия / Советская, д. 2/32, 344000 Ростов-на-Дону, +8 (863) 201 84 23; oxygen777@inbox.ru

²Южно-Российский институт управления — филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», 344000 Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, д. 70/54, +7 (863) 240 22 02; Julia15071509@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-юристов на основе инновационных методов обучения. Авторы подчеркивают необходимость использования инновационных методов в процессе изучения иностранного языка студентами юридического профиля, а также характеризуют инновационные методы. Таким образом, можно сказать, что в ходе овладения коммуникативными компетенциями должно реализовываться развитие и воспитание способности личности к профессиональному самоопределению и адаптации в социуме, а также создание активной жизненной позиции индивида.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; навыки общения; международные контакты; необходимость изучения иностранного языка; иностранный язык; профессиональная адаптация; инновационные методы.

Библиогр.: 4 назв.

O. V. Dyshekova¹, Yu. A. Nizhelskaya²

¹Rostovsky Institute (branch) of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia)"; 9 liniya / 2/32 Sovetskaya Str., Rostov-on-Don Russian Federation; +8 (863) 201 84 23; oxygen777@inbox.ru

²South-Russian Institute of Management — a branch of the federal state budgetary educational institution of higher education "Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation"; 70/54 Pushkinskaya Str., Rostov-on-Don, Russian Federation; +7 (863) 240 22 02 Julia15071509@yandex.ru

INNOVATIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF LAW STUDENTS

The article deals with the formation of foreign language communicative competence of students of the faculty of law on the basis of innovative teaching methods. The authors underline the necessity of using innovative methods in the process of foreign language learning by students of the legal profile. Also, the authors characterize innovative methods. Thus, it is possible to say that while mastering communicative competence it is necessary to develop and educate the individual's ability for professional self-determination and adaptation in society, and also the creation of an active life position of the individual

Key words: communicative competence; communicative skills; international contacts; necessity of foreign language learning; foreign language; professional adaptation; innovative methods.

Ref.: 4 titles.

Введение. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-юристов на основе овладения иностранным языком на уровне, достаточном для реализации межличностных и профессиональных целей. Целью статьи является описание инновационных методов как одного из основных способов развития коммуникативной компетенции.

В современном мире в значительной степени возрастает спрос на специалистов, владеющих иностранным языком, что связано с расширением международных контактов, использованием новых технологий, а также с усилением профессиональной деятельности специалистов зарубежных стран. Таким образом, вопрос качественного обучения иностранным языкам в неязыковом учреждении высшего образования (далее — УВО) приобретает большую актуальность, так как иностранный язык является неотделимым звеном профессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Владение иностранным языком является необходимым условием для тех, кто стремится добиться успеха в карьере. Знание иностранного языка необходимо развивать наравне с освоением основных профессиональных дисциплин. Коммуникативные умения предполагают овладение языковыми средствами и навыками их использования в процессе говорения, аудирования, чтения и письма, что является необходимым для общения как в социальной, так и в профессиональной сферах [1].

В соответствии с образовательными стандартами ГОС ВО в процессе изучения иностранного языка студенты должны освоить две компетенции: общекультурную компетенцию ОК-5, предусматривающую способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, и общепрофессиональную компетенцию ОПК-7, предусматривающую способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке.

Методология и методы исследования. Методология исследования базируется на аспектах компетентностного подхода, а также на использовании инновационных технологий. Применение инновационных методов на занятиях по иностранному языку способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов, обучающихся по направлению подготовки «Юриспруденция», а также обеспечивает более эффективное усвоение учебного материала и позволяет активизировать изучаемый языковой материал в речевых ситуациях, моделирующих и имитирующих реальный процесс общения. Так как язык служит средством общения в реальных жизненных ситуациях, использование инновационных методов в контексте коммуникативного подхода предполагает коммуникативную направленность обучения. Участие студентов в различного рода интерактивной деятельности в процессе обучения иностранному языку способствует формированию элементов коммуникативной компетенции обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение. Основной задачей современного педагога является развитие навыков самостоятельного мышления, коммуникативных, творческих способностей, что может быть реализовано с помощью различных инновационных технологий. В связи с этим необходимо разграничить понятия «новация» и «инновация». Термин «новация» предполагает какое-либо новшество в рамках традиции. В данном случае это нововведения, используемые относительно традиционного метода обучения. Термин «инновация» происходит от латинского *novatio*, что означает «обновление», а приставка *in*, которая переводится с латинского «в направлении», означает дословно «в направлении изменений». Таким образом, термин «инновация» — это что-то новое, то, что выходит за рамки традиции.

Говоря о процессе обучения иностранным языкам, необходимо подчеркнуть, что инновацией следует считать то, что в значительной степени повысит эффективность обучения и мотивацию обучающихся. Существует разнообразная классификация основных инновационных методов обучения, предлагаемая в литературных источниках. К ним можно отнести такие формы обучения, как метод портфолио, метод проблемного изложения (предполагающий постановку проблемы на начальном этапе), метод проектов, проблемно-поисковые методы обучения, осуществляющиеся в процессе исследовательской деятельности студентов, кейс-метод (*case-study*), ролевою игру, дискуссию, ментальные и интеллектуальные карты (*mind mapping*), «ток-шоу» и другие.

Приобретение навыков общения на иностранном языке в наши дни становится необходимым для большинства специалистов в различных сферах профессиональной деятельности. Проблема формирования навыков общения на иностранном языке у студентов-юристов является одной из наиболее важных. Обучение иностранному языку в УВО направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов [2].

Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте коммуникативного подхода предполагает коммуникативную направленность обучения. Развитие способности восприятия иноязычной речи должно стать приоритетным при обучении иностранному языку. Аудирование — основа понимания речи на слух, которая дает возможность освоить звуковую сторону изучаемого языка — ритм, ударение, интонацию и усвоить грамматические и лексические явления изучаемого языка [3]. При обучении аудированию выбираются тексты, носящие аутентичный характер учебных материалов без упрощений и адаптаций.

Под коммуникативной компетенцией мы понимаем термин, используемый для обозначения знания родного и неродного языка, его фонетического, лексического, грамматического и стилистического устройства, знания культуры речи, а также владение этими языковыми средствами и механизмами речи, такими как говорение, аудирование, чтение и письмо в пределах социальных, профессиональных и культурных потребностей человека.

В методической литературе существуют разнообразные описания видов компетенций и типов их взаимодействия. Коммуникативную компетенцию выделяют как основополагающую для современной методики преподавания иностранного языка. Коммуникативная компетенция предполагает наличие умения осознанно выбирать языковые средства для реализации общения, соответствующего определенной речевой ситуации; правильно понимать устную и письменную речь и воспроизводить ее содержание в нужном объеме, выстраивать собственные связные высказывания разнообразной стилистической и типологической принадлежности. Формирование коммуникативных умений возможно лишь на базе лингвистической и языковой компетенции.

При формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, ключевым является развитие навыка ориентироваться в иноязычной среде и уметь адекватно реагировать в различных языковых ситуациях. По мнению Е. Ю. Першиной, коммуникативная компетенция включает в себя несколько аспектов. К ним автор относит понимание использования языка для различных целей и функций; знание о языковых изменениях в зависимости от той или иной коммуникативной ситуации и ее участников; умение создавать, читать и понимать разноплановые тексты; умение поддерживать разговор при наличии незначительной лексической и грамматической базы [4].

Рассмотрим более подробно ролевые игры и метод проектов как основу для формирования и развития коммуникативных компетенций студентов. Использование этих методов позволяет создавать благоприятный психологический климат в группе, привносит новизну в традиционные занятия и повышает интерес у студентов. Эти технологии помогают совершенствовать языковую компетенцию за счет обогащения и активизации лексического запаса профессионального характера и освоения грамматического материала по программному материалу коммуникативным путем.

Метод проектов относится к одному из продуктивных методов обучения иностранному языку. Участие студентов в проектной форме учебной деятельности в процессе обучения иностранному языку способствует развитию познавательных, исследовательских и учебных действий, а также формированию элементов коммуникативных компетенций.

Метод проектов также помогает побуждать интерес студентов к некоторым проблемам юридического характера, что предусматривает владение определенными знаниями по программному материалу.

Проекты могут быть классифицированы относительно следующих признаков:

- доминирующая деятельность обучающихся, которая может быть практико-ориентированной, исследовательской, информационной, творческой и ролевой;
- продолжительность — мини-проекты, краткосрочные проекты, долгосрочные проекты;
- количество участников — индивидуальные и групповые проекты;
- форма представления продукта — газета, буклет, журнал, словарь, сборник сочинений, спектакль, мультимедийный продукт и т. д.

Необходимо подчеркнуть, что метод проектов подразделяется на несколько этапов. Так, например, при подготовке проекта под названием «Профессии в области права» со студентами юридического факультета следует учитывать все этапы проведения. Первый этап — организационно-подготовительный. Этот этап подразумевает выбор темы проекта, постановку целей и задач, поиск необходимой информации, разработку плана, формирование групп.

Вторым этапом является поисковый. Он включает в себя сбор, анализ, систематизацию информации, ее обсуждение в группах, оформление макетов или моделей проекта, самоконтроль. На этом этапе преподаватель может консультировать студентов относительно содержания проекта, оказывать определенную помощь в группировке материалов и формулировании выводов, давать советы по правилам оформления проекта.

Третий этап — заключительный, на котором можно оформить соответствующие документы по проекту, необходимые схемы, справочные материалы. Также возможно использовать презентации, для подготовки которых необходимо ознакомить обучающихся с некоторыми рекомендациями. Например, презентация не должна содержать ничего лишнего; каждый слайд должен представлять собой нужное звено повествования и работать на общую идею презентации; презентация должна включать в себя графики и спецэффекты, несущие определенную смысловую нагрузку.

Еще одним продуктивным способом формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также средством повышения мотивации обучаемых является ролевая игра. Ролевые игры выполняют множество функций (коммуникативную, социокультурную, психотерапевтическую, воспитательную, развивающую и мотивационную, дидактическую, самоактуализации и дифференциации), одной из главных среди которых является функция профориентации. Данная функция нацелена на моделирование различных сторон конкретной профессиональной деятельности.

Заключение. Из вышесказанного следует, что и в процессе подготовки, и во время реализации проектов и ролевых игр студенты учатся отбирать и выделять основную информацию, анализировать её, делать выводы и заключения, публично выступать, отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения. Все эти навыки и умения способствуют формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Таким образом, применение инновационных методов дает широкие возможности для активизации учебного процесса при обучении иностранному языку, помогает формированию творческих способностей и самостоятельному изучению английского языка с целью его использования в различных областях знания и позволяет совершенствовать важнейшие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Приобретение опыта проектно-исследовательской и творческой работы с использованием английского языка также помогает спроецировать разные стороны в области выбранного профиля подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки «Юриспруденция».

Список цитируемых источников

1. Дышекова, О. В. Активные методы обучения иностранному языку как средство формирования общекультурной компетенции студентов юридического факультета / О. В. Дышекова // Акад. вестн. Ростов. филиала Рос. тамож. акад. — 2016. — № 1 (22). — С. 108—113.
2. Масалова, С. В. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку / С. В. Масалова // Молодой ученый. — 2015. — № 15.2. — С. 46—48.
3. Овчинникова, В. Б. Формирование аудитивных умений студентов в ситуациях делового общения / В. Б. Овчинникова, В. В. Кульгавюк, Н. Ю. Павлова // Гуманитар. и социал. науки. — 2014. — № 4. — С. 227—235.
4. Першина, Е. Ю. Интенсификация профессиональной коммуникации на занятиях по иностранному языку в техническом вузе / Е. Ю. Першина // Общество: социология, психология, педагогика. — 2012. — № 3. — С. 120—124.

Поступила в редакцию 26.12.2018

УДК 378.147.091.33

Ю. С. ИлясоваВинницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского,
ул. Острожского, 32, 21100 Винница, Украина, +380 (97) 332 66 30, iyulya72@ukr.net**ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СРЕДНИХ
МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье обоснована актуальность применения инновационных интернет-технологий в медицинских учебных заведениях. Показано использование образовательного веб-блога, ментальных карт и сервиса LearningApps в процессе профессиональной подготовки будущих средних медицинских работников при изучении клинической дисциплины «Психиатрия и наркология». Описаны результаты проведенного анкетирования будущих медицинских работников для выявления эффективности применения блогов, ментальных карт и онлайн упражнений LearningApps в изучении клинических дисциплин. Отмечено, что использование методики с применением указанных инновационных интернет-технологий в образовательном процессе сможет повысить качество профессиональной подготовки будущих медицинских работников. Сделан вывод, что внедрение инновационных интернет-технологий — это один из прогрессивных путей модернизации медицинского образования. Подчеркнуто, что правильная организация виртуальной совместной деятельности преподавателей и студентов в процессе обучения в медицинских учебных заведениях сможет привести к оперативному решению основных педагогических задач и помочь личностному росту студентов-медиков.

Ключевые слова: будущие младшие медицинские специалисты; веб-блоги; ментальные карты; сервис LearningApps.

Рис. 1. Библиогр.: 7 назв.

Y. S. IlyasovaVinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskiy,
32 Ostrozkoho Str., 21100 Vinnytsia, Ukraine, +380 (97) 332 66 30, iyulya72@ukr.net**USE OF INNOVATIVE INTERNET TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING
OF PRE-SERVICE JUNIOR MEDICAL STAFF: PRACTICAL ASPECTS**

The article substantiates the relevance of the use of innovative Internet technologies in medical schools. The use of an educational blog, mental maps and the application LearningApps is shown in training of pre-service junior medical specialists when they study the discipline of "Psychiatry and Addiction". The results of a survey of would-be doctors are described; they prove the effectiveness of the use of blogs, mental maps and online exercises by means of LearningApps in studying of clinical disciplines. It was noted that the use of these innovative Internet technologies in the educational process will improve the quality of professional training of future doctors. It was concluded that the introduction of innovative Internet technologies is one of progressive ways to modernize medical education. It was emphasized that the proper organization of virtual joint activities of teachers and students in the process of training in medical schools can lead to the efficient solution of basic pedagogical tasks and contribute to the students' personal growth.

Key words: pre-service juniour medical staff; blogs; mental maps; application LearningApps.

Fig. 1. Ref.: titles.

Введение. В условиях быстрого инновационного развития и системы образования, и всего общества обострилась проблема подготовки будущих средних медицинских работников к профессиональной деятельности. Суть проблемы заключается в том, что с каждым днем количество новой информации увеличивается, постоянно появляются новые взгляды и теории. В то же время традиционные методики и технологии аудиторных и внеаудиторных занятий уже не могут обеспечить эффективную трансформацию приобретенных клинических знаний, умений и навыков у студентов во время обучения в медицинских колледжах для реализации их в будущей профессиональной деятельности.

Отметим, что будущим медицинским работникам нужно не только иметь достаточный запас базовых знаний, но и быть творческими и креативными, способными быстро адаптироваться к различным жизненным ситуациям, уметь самостоятельно добывать необходимые знания, уметь их применять в практической деятельности и оптимально строить свое профессиональное будущее. Обязательным условием обучения в медицинских учебных заведениях является подготовка будущего медицинского специалиста, который сможет принять самостоятельное решение в любой экстренной медицинской ситуации, который обладает развитым критическим и творческим мышлением, коммуникативными навыками и умениями работать в команде. Для успешного решения поставленных задач современное медицинское образование должно строиться на формировании навыков самостоятельности, сотрудничества, ответственности, быть максимально близким к условиям реальной клинической среды. Все это требует внедрения новых педагогических технологий. Особое внимание на этом этапе реформирования медицинского образования ученые уделяют информационным коммуникативным технологиям (ИКТ), в частности, инновационным интернет-технологиям, которые органично вписываются как в аудиторную, так и во внеаудиторную работу студентов.

Анализ научных исследований свидетельствует, что проблемы использования инновационных интернет-технологий в образовательном процессе нашли отражение в работах отечественных и зарубежных ученых. Так, подходы к внедрению инновационных интернет-технологий в образовательный процесс изучали В. Быков, Ю. Горошко, Г. Гуревич, Ю. Жук, М. Кадемия, Л. Коношевский, Ю. Рамский, Л. Шевченко и др. Использование инновационных интернет-технологий при обучении будущих врачей нашло отражение в трудах С. Бондарь, Л. Гармаш, С. Дмитренко, Н. Заичко, А. Качулы, С. Качулы, С. Ладутько, А. Налижитого, А. Пичкур, А. Тертишной, Д. Фильчукова, А. Штатко, М. Червь и др. Результаты внедрения дисциплинарных образовательных сайтов и блогов в медицинских учебных заведениях представлены в работах Н. Дивински, А. Жорняк, Л. Журавлевой, И. Коваленко, Д. Лопина и др.

Несмотря на интерес ученых к интернет-технологиям в медицинском образовании, проблема внедрения данных технологий в образовательный процесс медицинских колледжей, с нашей точки зрения, требует большего внимания. Недостаточно изученным остается вопрос применения веб-блогов, ментальных карт и онлайн-упражнений сервиса LearningApps в процессе профессиональной подготовки будущих средних медицинских работников при изучении клинических дисциплин.

Основная часть. В ходе проведенного анализа научных источников выявлено, что ученые считают необходимым внедрение указанных технологий обучения и рассматривают их использование как важнейший путь к оптимизации образовательного процесса, который направлен на улучшение качества личностного обучения, развитие интеллектуального потенциала студентов и формирование умений самостоятельно приобретать знания.

На государственном уровне вопросы внедрения ИКТ в украинском образовании отражены в Государственном стандарте базового и полного общего среднего образования [1], согласно которому информационно-коммуникационная компетентность занимает важное место среди ключевых компетентностей в контексте полного среднего образования. Как указано в этом нормативном документе, «формирование информационно-коммуникационной компетентности учащихся, содержание которой является интегративным, происходит в результате применения при изучении всех предметов учебного плана. Учебными программами обязательно предполагается вклад каждого учебного предмета в формирование указанной компетентности».

Руководствуясь содержанием данного документа, преподавателям различных учебных дисциплин необходимо внедрять ИКТ в образовательный процесс, в частности, в медицинское

образование, и научить студентов использовать эти инновации в будущей профессиональной деятельности.

Однако в большинстве случаев использование современных интернет-ресурсов в самостоятельной работе студентов в медицинских учебных заведениях сводится к поиску материалов в Интернете для написания рефератов, подготовки докладов на теоретических занятиях и создания презентаций. Сегодня в условиях информационного прогресса современный медицинский работник должен не только обладать профессиональными компетенциями, но и свободно пользоваться компьютером и использовать ИКТ в своей профессиональной деятельности. Не секрет, что современные специалисты медицинской сферы зависят от компьютера, вся медицинская документация ведется онлайн, часто связь с пациентом также проходит через сеть Интернет. Отсюда следует, что информационная компьютерная грамотность и профессиональные способности медицинского специалиста являются приоритетами при трудоустройстве. Компьютерной грамотности студентов медицинских колледжей обучают на младших курсах. Когда изучаются клинические дисциплины, студенты теряют большинство полученных знаний по медицинской информатике. Проведенный нами опрос студентов старших курсов свидетельствует, что представление выпускников о возможности использования ИКТ в работе преподавателей клинических дисциплин сводится к использованию на занятиях презентаций и интерактивной доски. В контексте использования программ чаще всего называются программы Microsoft Office (Word, PowerPoint), социальные сети (в основном «Фейсбук»), а также Skype и Viber, служащие для обмена информацией. Слышали о возможности использования образовательных блогов во время учебного процесса большая часть опрошенных студентов (90,6%), о применении ментальных карт и онлайн-упражнений LearningApps во время обучения в медицинском колледже знают единицы (8,6%). Это еще раз доказывает необходимость внедрения педагогических технологий в образовательный процесс.

В то же время М. Зайцева и Н. Павлова считают, что веб-блог является «он-лайн дневником, пользователь которого может добавлять информацию, размещать ссылки на различные ресурсы, а также фотографии. Более того, блог создает возможности для интерактивного общения» [2, с. 139].

В контексте нашего исследования мы использовали платформу Blogger для создания дисциплинарного блога. Blogger — это бесплатный сервис для ведения блогов, с помощью которого любой пользователь может создать свой блог, не прибегая к программированию и не заботясь об установке и настройке программного обеспечения.

Предпосылки к созданию термина «блог» появились в интернет-среде в 1997 году, с подачи Йорна Баргера, американского программиста, одного из тех, кто стоял у истоков «веб-логгинг» (от английских web сеть, logging ведение журнала). Публикуя свои ежедневные записи под именем Robot Wisdom, Баргер хотел «найти аудиторию, способную увидеть связи между интересами» [3]. Будучи человеком творческим, он «не хотел называть свою деятельность уже устоявшимся понятием “Веб-публикации”, и дал этому процессу имя “Weblog”» [3].

В 1999 году американская компания Pyra Labs создала сайт Blogger (<http://www.blogger.com/start>), ставший первой бесплатной блогговой службой. Позже сайт был выкуплен компанией Google [4, с. 161]. Blogger работает по принципам Web 2.0. Чтобы пользоваться данной блог-платформой, желательно иметь аккаунт Google. Многие, кто хоть как-то знаком с Интернетом (например, использует Гугл-почту) или же является пользователем Android, имеют возможность стать блоггером на Blogger [3].

Плюсами данного сервиса являются полное отсутствие рекламы и отслеживание администрацией сервиса содержания сайтов. Данная система предоставляет широкие возможности выбора шаблона и дизайна страниц. Важным является и то, что файлы можно загружать, как из сети Интернет, так и с персонального компьютера.

В процессе профессиональной подготовки будущих средних медицинских работников сегодня большое внимание отводится ментальным картам, которые можно применять при изучении и закреплении теоретического материала, в процессе формирования практических навыков и проверки (контроля) знаний.

Теоретические основы ментальных карт впервые заложил английский психолог Тони Бьюзен. В научной литературе также применяют другие варианты термина «ментальные карты»: «карты знаний», «карты памяти», «интеллект-карты», «карты сознания», «карты ума», «майндмэппинг» и др. По мнению Т. Олейник, «интеллект-карты (от англ. Mind maps) есть способ изображения процесса мышления с помощью схем, обычно в виде дерева, на котором изображены идеи, понятия, задачи или ключевые слова, связанные ветвями, отходящими от центрального объекта карты» [5, с. 65]. В контексте нашего исследования мы рассматриваем использование ментальных карт в онлайн-сервисе Mindomo. Как отмечает Т. Радомская, «Mindomo — это программа, которая позволяет создавать и редактировать ментальные карты, а также делиться ими с друзьями и коллегами» [6, с. 96]. По ее мнению, «преимуществами Mindomo являются: поддержка большинства оперативных систем и браузеров; поддержка нескольких языков; возможность импорта ментальных карт в других форматах» [6, с. 96].

Также в нашем исследовании мы использовали еще одну инновационную интернет-технология — упражнения сервиса LearningApps. Как отмечает М. Саблина, «сервис LearningApps — это сервис Web 2.0 для поддержки процессов обучения и преподавания с помощью небольших интерактивных модулей». Она считает, что «интерактивная образовательная среда LearningApps предоставляет готовые интерактивные упражнения, разделенные по категориям: по предмету, уровням образовательной степени и по готовым шаблонам, которые можно использовать или создавать свои собственные» [7, с. 290—291].

Анализ представленных выше подходов в контексте изучения методик использования инновационных интернет-технологий позволил нам продемонстрировать собственный опыт внедрения этих инноваций в процесс изучения дисциплин психиатрического профиля в медицинских колледжах.

Нами разработан дисциплинарный блог (электронный адрес: <https://adresa1900.blogspot.com/>), который предназначен для будущих медицинских работников, обучающихся по специальности «Медсестринство» специализаций «лечебное дело», «акушерское дело» и «сестринское дело» (рисунок 1).

Продемонстрируем использование дисциплинарного блога на примере дисциплины психиатрического профиля «Психиатрия и наркология». На главной странице блога ведется информативная лента, где постоянно обновляется организационная информация, необходимая студентам в процессе изучения дисциплины. Здесь также представлены содержание методической работы преподавателя, в частности, электронное пособие по психиатрии и наркологии, учебные видеофильмы по каждой из тем, ментальные карты, в которых структурирован весь курс дисциплины (тестовые задания, ситуационные задачи, игровые онлайн-упражнения LearningApps, алгоритмы практических навыков), презентации по каждой теме, схема рабочей тетради, а также основная информация об авторе блога. Кроме размещения методических материалов, на блоге осуществляется общение «студент—преподаватель» в режиме офлайн.

С помощью персонального блога преподаватель обобщает и представляет свой педагогический опыт, систематизирует, архивирует значимый материал, осуществляет рефлексию своей педагогической деятельности.



Рисунок 1. — Скриншот главной страницы дисциплинарного блога

Представление учебно-практической информации с помощью инновационных интернет-технологий дает возможность преподавателю быстро изменять ее в связи с новыми научными достижениями.

Внедрение инновационных онлайн-технологий в образовательный процесс позволяет студентам пользоваться электронными образовательными ресурсами в любом удобном месте. Поскольку практически у всех студентов есть подключенный мобильный Интернет, они не привязаны к компьютерному классу или аудитории колледжа.

Спецификой преподавания дисциплин психиатрического профиля является максимальное приближение образовательного процесса к реальной клинической среде, поэтому и практические занятия в большинстве случаев проводятся на клинических базах практики. Это позволяет осуществлять выполнение заданий для закрепления изученного материала и контроль знаний студентов медицинского колледжа непосредственно в условиях клинического стационара. Также, благодаря внедрению инновационных интернет-технологий, студенты имеют доступ к использованию масштабного объема информации в соответствии с содержанием изучаемой дисциплины.

В конце изучения курса дисциплины «Психиатрия и наркология» было проведено анкетирование в Google-форме среди студентов специальности «Медсестринство» специализации «лечебное дело», которые изучали указанную дисциплину по методике использования блога, ментальных карт и упражнений LearningApps в структуре занятий.

Анализ результатов анкетирования показал, что 73,5% респондентов предпочли проведение занятий по психиатрии и наркологии с использованием комбинированного применения интернет-технологий, а именно блогов, ментальных карт и онлайн-упражнений LearningApps, традиционным формам изучения клинических дисциплин. Считают целесообразным их использование в процессе изучения других клинических дисциплин 88,9% опрошенных.

В своих ответах студенты называли преимущества обучения с использованием инновационных интернет-технологий. Также неоднократно в ответах на вопрос «Есть ли для Вас преимущества обучения с использованием инновационных интернет-технологий по сравнению с традиционной организацией образовательного процесса?» называлась удобная форма проведения онлайн-контроля, игровая форма проведения занятий. Отвечая на вопрос «Какие, на Ваш взгляд, основные положительные моменты при использовании инновационных интернет-технологий в условиях клинического практического обучения?», многие студенты подчеркивали, что интернет-технологии способствуют повышению эмоционального состояния и уверенности в своих силах. Также в своих ответах они часто отмечали отсутствие необходимости быть привязанными к компьютерному классу или аудитории колледжа.

Таким образом, использование инновационных интернет-технологий во время проведения занятий погружает студентов в привычную для них игровую атмосферу, похожую на атмосферу отдыха и развлечений, как следствие, повышается уровень усвоения знаний, снижается возможность подкачки и списывания.

В ходе проведения контроля знаний с использованием блогов, ментальных карт и упражнений LearningApps повышается объективность оценки. Преподаватель не может повысить или понизить балл студенту, так как оценивание проходит «прозрачно», поскольку оценку «выставляет» компьютер.

Заключение. Из вышеизложенного можно сделать вывод, что использование современных инновационных интернет-технологий в процессе обучения способствует активному взаимодействию студента, преподавателя и компьютера со всей образовательной системой, что приводит к повышению мотивации и качества профессиональной подготовки будущих средних медицинских работников. Считаем, что современные инновационные интернет-технологии являются эффективным инструментом модернизации медицинского образования. Комбинированное использование новейших и традиционных методов в медицинском образовании даст возможность повысить качество профессиональной подготовки медиков.

Список цитируемых источников

1. Кабінет міністрів України [Електронний ресурс] : постанова від 23 листоп. 2011 р. № 1392 «Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти». — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9> . — Дата доступу: 10.12.2018.
2. Зайцева, М. А. Использование веб-блогов для организации самостоятельной работы студентов / М. А. Зайцева // Альманах современной науки и образования. — 2011. — № 3. — С. 139—141.
3. Дзилихова, Л. Ф. Блог как средство межличностной коммуникации / Л. Ф. Дзилихова, З. Э. Кисиев // Современная наука: теоретический и практический взгляд. — М., 2015. — С. 159—163.
4. Блог-платформы: анализ наиболее популярных сервисов создания и ведения блогов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://netobserver.ru/blog-platformyi-naibolee-populyarnyye-servisy-sozdaniya-i-vedeniya-blogov/>. — Дата доступа: 11.12.2018.
5. Олійник, Т. А. Застосування технології картування мислення (майндмепінгу) на уроках хімії старшої профільної школи / Т. А. Олійник // Таврійський вісник освіти. — 2015. — № 2 (1). — С. 63—69.
6. Радомська, Т. О. Візуалізація навчальної інформації з використанням ментальних карт / Т. О. Радомська ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. — Київ : НАПН, 2017. — С. 93—96.
7. Сабліна, М. А. Інтерактивне середовище LearningApps як інструмент викладу теоретичного матеріалу в процесі фахової підготовки студентів / М. А. Сабліна // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. — 2017. — № 3. — С. 288—294.

Поступила в редакцію 13.12.2018

УДК 378.14 (476)

Е. Л. Котько

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 41 76 29, katsko.elena@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье акцентировано внимание на мотивации как составляющей познавательной деятельности студентов, учет которой позволит успешно осуществлять управление данным видом деятельности. Актуализирована проблема управления познавательной деятельностью студентов. Приведено обоснование ее значимости в условиях динамичного мира. Проанализированы подходы к определению понятий «познавательная деятельность», «управление познавательной деятельностью». Раскрыта структура познавательной деятельности. Приведены результаты эмпирического исследования учебно-познавательной деятельности студентов, описана ее иерархическая структура.

Ключевые слова: познавательная деятельность; управление познавательной деятельностью.
Библиогр.: 11 назв.

E. L. Kotko

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (163) 41 76 29, katsko.elena@mail.ru

IMPROVEMENT OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF COGNITIVE ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

This article focuses on motivation as a component of students' cognitive activity, which contributes to successful management of this type of activity. The problem of management of students' cognitive activity is actualized, and its importance in a dynamic world is substantiated. The approaches to the definition of the concepts of "cognitive activity" and "cognitive activity management" are analyzed. The structure of cognitive activity is revealed. The results of an empirical study of students' cognitive activity are presented, and its hierarchical structure is described.

Key words: cognitive activities; management of cognitive activities.
Ref.: 11 titles.

Введение. Новая парадигма образования четко обозначена социальным заказом на формирование разносторонне развитой личности будущего специалиста. В Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь подчеркивается необходимость в подготовке будущих педагогов, способных выйти за пределы изучаемого, проявляющих нестандартность мышления, способность к саморазвитию, непрерывному и глубокому самообразованию [1, с. 11].

В этой связи выработка умений быстро адаптироваться в меняющихся жизненных обстоятельствах, самостоятельно приобретать необходимые знания, применять их на практике для решения разнообразных проблем; самостоятельно критически мыслить; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые знания могут быть применены, приобретает исключительное значение.

Заинтересованность, самостоятельность, сознательность и активность самих обучающихся в значительной степени зависят от характера организации их деятельности. В зависимости от того, насколько хорошо сконструированы и систематизированы преподавателем знания, подлежащие усвоению, в какой степени обучаемым ясны цели изучения и овладения системой знаний и умений, тем лучше и прочнее эти знания усваиваются, а умения

вырабатываются. Поэтому проблематика управления познавательной деятельностью в условиях быстро меняющегося мира выступает как наиболее актуальная.

Под *управлением* познавательной деятельностью мы будем понимать целенаправленное, систематическое воздействие на коллектив студентов или отдельного студента как на субъекта учебно-познавательной деятельности, которое основано на объективном анализе результатов этой деятельности для достижения целей педагогической подготовки будущего специалиста [2].

Основная часть. Отечественными и зарубежными учеными при рассмотрении данной проблемы накоплен богатый опыт. Вопросам управления учебно-познавательной деятельностью посвящены работы В. П. Беспалько, Л. В. Выготского, П. Я. Гальперина, С. А. Рубинштейна, Н. Ф. Талызиной, И. И. Тихонова, И. И. Цыркуна, В. А. Якунина, в которых подчеркивается мысль, что управление является важной составной частью дидактического процесса.

Во взглядах на управление познавательной деятельностью исследователи придерживаются во многом сходных точек зрения. Различия, как правило, связаны со степенью переносимости общей модели управления на иные объекты и процессы, характерные для системы образования и существующие в других средах.

Так, в трудах В. П. Беспалько, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Якунина [3—5] речь идет о педагогическом управлении как о процессе взаимодействия преподавателя и обучающихся, который ориентирован на создание условий, обеспечивающих достижение образовательных целей. Например, В. П. Беспалько пишет об управлении познавательной деятельностью как о целенаправленном воздействии на студентов, состоящем в контроле качества усвоения знаний, умений и навыков и коррекции ошибок.

По мнению Ю. А. Конаржевского, управление познавательной деятельностью, происходящее в рамках учебно-познавательного процесса, представляет собой целесообразную деятельность, направленную на его упорядочение и совершенствование [6].

В исследовании Л. В. Верзуновой [7] управление учебно-познавательной деятельностью студентов рассматривается как процесс активного взаимодействия преподавателя и студента, в ходе которого создаются условия для достижения образовательных целей, а его результатом являются изменения в субъектах этого взаимодействия.

Установлено, что успешность в осуществлении познавательной деятельности будущих специалистов во многом зависит от усвоения обучающимися способов познавательной деятельности.

Концептуальное различие пластов познавательной деятельности студентов служит необходимым условием научной организации преподавателем всего учебного процесса и превращения усвоения отдельного учебного предмета в процесс развития метакогнитивных способностей студента, а не только в процессе усвоения узкодисциплинарного знания [8, с. 34].

Рассмотрение проблематики управления познавательной деятельностью студентов потребовало анализа понятия «познавательная деятельность».

Познавательная деятельность — деятельность, в процессе которой происходит овладение содержанием учебных дисциплин и необходимыми способами, умениями и навыками, с помощью которых обучающийся получает образование [9, с. 96].

Как и любая другая, познавательная деятельность характеризуется структурой. Наиболее общие компоненты системы познавательной деятельности — мотив, цель, предмет, средства, способы деятельности, результат.

Обобщенное представление различных подходов к выделению основных структурных элементов познавательной деятельности дает В. П. Беспалько [10, с. 80]. По его мнению, основные структурные элементы познавательной деятельности обучающихся сходятся на общей формуле деятельности:

$$Д = О_d + И_d + К_d + К_ор,$$

где Од — ориентировочные действия, основная задача которых — осознание цели деятельности и выбор необходимых способов и средств для ее осуществления;

Ид — исполнительские действия; их задача — преобразовать исходные условия, исходную информацию в конечный результат: усвоение с определенными показателями качества;

Кд — контрольные действия, позволяющие проверить степень достижения цели (или степень расхождения с нею);

Кор — корректировочные действия, устраняющие расхождение цели результата.

Целью познавательной деятельности является присвоение обучающимися предметного содержания знаний и способов деятельности. Эффективная учебно-познавательная деятельность всегда целенаправленна, поэтому у обучающихся должны быть сформированы не только мотивы учения, но и умение самостоятельно ставить цели учения, стремление к их достижению.

При характеристике познавательной деятельности, говоря о мотивах учения, имеют в виду осознанное побуждение обучающегося к учению, стремление, желание овладеть знаниями и способами познавательной деятельности. При этом учитывается:

- характер деятельности обучающихся в процессе выполнения практических работ (пассивное, недобросовестное или добросовестное, активное выполнение работы; длительное, напряженное выполнение работы; выполнение с перерывами, отвлечениями; проявление внимания на протяжении всего занятия или только его части);

- стремление к выполнению заданий не обязательных, не оцениваемых (ведение записей при чтении учебников; выдвижение гипотез; проверка нескольких гипотез; повторное, более тщательное выполнение задания; решение с особой тщательностью практической или теоретической части работы, стремление узнать, какие еще рабочие приемы применяются и т. п.);

- характер умственной деятельности, наиболее привлекающей обучающихся (самостоятельное выявление причинных связей, зависимостей, закономерностей и т. п. или процесс копирования действий педагога; склонность, предпочтение репродуктивной деятельности);

- предпочтительная избирательность этапов деятельности (предпочтение теоретического обоснования работы, практической её части, формулирование суждений, умозаключений, выводов; стремление участвовать в составлении плана работы звена, в коллективном обсуждении итогов работы; оказание в процессе труда помощи одноклассникам);

- отношение к выполнению задания (полное выполнение требований, предъявляемых при написании докладов, сообщений, отчетов и т. п.; частичное выполнение; старательное или небрежное выполнение; внимание к разбору типичных ошибок, стремление их избежать и устранить);

- увлеченность, эмоциональный подъем при изучении дисциплины, при выполнении практической работы (стремление к самостоятельной постановке проблем, увлеченность поиском их решения, потребность в выдвижении гипотез, интерес к применению аналогий, моделированию, проведению мысленных экспериментов; удовлетворенность проделанной работой, полученными знаниями и т. п.);

- отношение к окончанию работы;

- отношение обучающихся к помощи педагогов, их советам и оценкам;

- качество знаний (объем, полнота, точность, осознанность, прочность усвоенного материала, умение решать задачи, правильность выполнения заданий);

- темп включения в учебную деятельность (быстрота ориентировки в предстоящей деятельности и принятие ее; стремление планировать свои действия) [11].

Можно утверждать, что активными в учении будут те студенты, которые осознают потребность в знаниях, у которых сформированы мотивы познавательной деятельности.

В целях повышения эффективности управления познавательной деятельностью необходимо определить характер учебной мотивации студентов.

Нами было проведено комплексное исследование установления характера взаимосвязи учебной мотивации студентов с познавательной деятельностью в учреждении высшего

образования. Исследование проходило на базе Барановичского государственного университета. В анкетировании принимали участие студенты II курса факультета славянских и германских языков и факультета педагогики и психологии БарГУ (всего 125 человек).

Мы использовали методику, разработанную Н. Ц. Бадмаевой на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина, в которую были добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В. Г. Леонтьевым. Это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

Результаты диагностики показали, что у студентов преобладают коммуникативные мотивы учения (24%). Они рассматривают период обучения в университете как возможность общения, приобретения новых знакомств, расширения круга друзей. На втором месте по значимости оказались мотивы престижа (21%), на третьем — мотивы творческой самореализации (20%), далее — мотивы избегания (17%), профессиональные мотивы (9%), социальные (6%) и учебно-познавательные мотивы (4%).

Стремление овладеть учебно-познавательной деятельностью студенты не считают приоритетным, что может быть обусловлено подчеркнутым безразличием студентов к результатам своей учебной деятельности, их руководство лишь мотивом получения диплома о высшем образовании. Результаты диагностики с помощью методики «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной подтверждают, что у большинства студентов доминируют мотивы получения диплома (42,6%).

Стремление приобретения знаний (40,4%) и овладение профессией не занимают ключевое место в структуре учебно-профессиональной мотивации студентов (17%), они не считают необходимым систематически готовиться к занятиям, ссылаясь на нехватку времени, «загруженность», «неважность» отдельных дисциплин и т. п.

Заключение. Система учебно-познавательной деятельности студентов в процессе профессионального образования отражает определённые компоненты и связи между ними. В условиях учреждения высшего образования недостаточная выраженность учебной мотивации, обусловленная возможной случайностью и недостаточной осознанностью выбора, может влиять на характер познавательной деятельности студентов, поскольку высокий уровень мотивации обучения определяет собой систему целей, побуждающих студента к овладению знаниями, сознательному отношению к учению, активной познавательной деятельности. В результате студенты смогут более эффективно осваивать способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного или нескольких учебных предметов.

Список цитируемых источников

1. Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь : одобрено постановлением Совета Министров Респ. Беларусь, 18 апр. 2000 г., № 527. Программа реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь : утверждено постановлением Министерства образования Респ. Беларусь, 25 окт. 2000 г., № 47. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2001. — С. 11.
2. Мониторинг качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в педагогическом вузе / Л. В. Шкерина [и др.]. — Красноярск : РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. — 244 с.
3. Беспалько, В. П. Образование и обучение с использованием компьютера. Педагогика третьего тысячелетия / В. П. Беспалько. — М. : НПО Модэк, 2002. — 351 с.
4. Кулюткин, Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю. Н. Кулюткин. — М. : Педагогика, 1981. — 120 с.
5. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты / В. А. Якунин. — Л., 1988. — 156 с.

6. *Конаржевский, Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. — М. : Пед. поиск, 2000. — 224 с.
7. *Верзунова, Л. В.* Педагогические условия рефлексивного управления учебной деятельностью студентов колледжа : дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Верзунова. — Белгород, 2000. — 155 л.
8. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 240 с.
9. *Щукина, Г. И.* Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. — М. : Просвещение, 1986. — 144 с.
10. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
11. *Кузьмин, А. С.* Система заданий по физике как средство управления познавательной деятельностью учащихся основной школы : дис. ... канд. пед. наук / А. С. Кузьмин. — М., 2004. — 166 л.

Поступила в редакцию 06.09.2018

УДК 378

М. Л. Кривуть

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Парковая, 62, 225401 Барановичи,
+375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ

В статье обозначены значимость и усложнение коммуникативной деятельности в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются структура коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования и основные компоненты коммуникативной компетентности и их содержание. Выделяются три уровня развития коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования: базовый, достаточный, высокий. Дается характеристика каждого из уровней.

Ключевые слова: инклюзивное образование; коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования; компоненты коммуникативной компетентности; уровни развития коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования.

Табл. 2. Библиогр.: 12 назв.

M. L. Krivut

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 62 Parkovaya Str.,
225401 Baranovichi, +375 (29) 552 13 55, krivut@mail.ru

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE PEDAGOGUE OF INCLUSIVE EDUCATION: STRUCTURAL COMPONENTS AND DEVELOPMENT LEVELS

The article outlines the importance and complexity of communicative activities in inclusive education. The structure of communicative competence of the pedagogue of inclusive education, the main components and the content of communicative competence are considered. There are three levels of the development of communicative competence of teacher of inclusive education: basic, sufficient, high. The characteristics of each level are given in the paper.

Key words: inclusive education; communicative competence of the pedagogue of inclusive education; components of communicative competence; levels of the development of communicative competence of the pedagogue of inclusive education.

Table 2. Ref.: 12 titles.

Введение. Переход системы общего среднего образования на компетентностную основу обучения, интенсивное развитие информационно-образовательного пространства, расширение инклюзивной практики в образовании требуют иных подходов к определению содержания профессиональной педагогической деятельности [1; 2]. Внедрение модели инклюзивного образования обеспечивает возможность обучения совместно с нормально развивающимися сверстниками детям с особыми образовательными потребностями (далее — ООП), в том числе и детям с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР). Однако обучающиеся с ООП могут иметь разнообразные коммуникативные трудности, связанные как с нарушениями вербального общения, потребностями использования в общении альтернативных средств коммуникации, так и с недостаточным развитием навыков социального и межкультурного взаимодействия. Это не только затрудняет коммуникативный процесс в детском коллективе, но и может способствовать формированию негативных социальных установок, создавать психологический дискомфорт в детском сообществе.

Основная часть. В связи с вышеизложенным появляются требования к уровню профессиональной компетентности педагога в области организации процесса обучения и воспитания, создания развивающей образовательной среды и учебно-методического обеспечения образовательного процесса, осуществления научно-исследовательской и инновационной деятельности, социального взаимодействия в образовательных целях, личностно-профессионального саморазвития [1; 2].

Одним из важнейших компонентов профессиональной компетентности педагога инклюзивного образования является коммуникативная компетентность, которая Д. Хаймсом понималась как способность быть участником речевой деятельности [3].

Многие современные исследователи рассматривают данное понятие как многофакторное явление, включающее ряд компонентов. Количественный и качественный их состав могут существенно отличаться. Так, если Л.А. Петровская говорит о коммуникативной компетентности как о способности к установлению и поддержанию необходимых контактов с другими людьми [4], то В. Д. Стариченок утверждает, что данное понятие включает единство обобщенных знаний и умений, многоуровневую совокупность лингвистических, социолингвистических, лингвокультурологических, социальных, социокультурных, психологических, операционно-деятельностных, стратегических, личностных, когнитивных, эмоциональных, прагматических компетенций, а также многоуровневое профессионально значимое качество личности [5].

Опираясь на исследования В. Д. Шадрикова и требования образовательного стандарта ОСВО 1-01 02 01-2013, под коммуникативной компетентностью педагога инклюзивного образования подразумеваем новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования [6].

Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования является поликомпонентным образованием, включающим коммуникативные знания (КЗ); коммуникативные умения (КУ); коммуникативные способности (КС); личностные свойства и качества (ЛСиК):

коммуникативные знания — форма существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека, используемая им в коммуникативной деятельности [7];

коммуникативные умения — комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [8];

коммуникативные способности — индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие динамику и эффективность успешности приобретения знаний и формирования навыков, а также выработку на творческой основе умений установления и поддержания взаимодействия на партнёрской основе [9];

личностные свойства и качества — совокупность всех социально и биологически обусловленных компонентов личности, предопределяющих ее устойчивое поведение в социальной и природной среде [10].

Будущие педагоги, понимая специфику профессиональной деятельности, должны осознавать значимость коммуникаций в образовательном процессе, развивать коммуникативные способности, повышать достаточный уровень развития личностных свойств и качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности, приобрести знания, которые станут основой развития их коммуникативных умений. Отметим, что реализация всех коммуникативных компонентов способствует накоплению коммуникативного опыта, в ходе студенческого межличностного общения, коммуникативной деятельности с разными субъектами образовательного процесса в течение педагогических практик, лабораторных и семинарских занятий, а также волонтерской деятельности. Этот опыт является результатом сформированности коммуникативной компетентности педагога, а также способствует её дальнейшему развитию.

Рассмотрим содержание каждого компонента коммуникативной компетентности (далее — ККК) (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Компоненты коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования

Код ККК	ККК педагога инклюзивного образования	Код СККК	Содержание компонентов коммуникативной компетентности педагога (СККК)
ККК 1	Коммуникативные знания (КЗ)	КЗ 1	социальной перцепции
		КЗ 2	этапов коммуникативной деятельности
		КЗ 3	устной и письменной коммуникации
		КЗ 4	вербальных и невербальных приёмов коммуникации
		КЗ 5	видов общения
		КЗ 6	коммуникативных тактик, стратегий
		КЗ 7	коммуникативных принципов
		КЗ 8	коммуникативного этикета
		КЗ 9	педагогического такта
		КЗ 10	культуры речи педагога
		КЗ 11	межкультурной коммуникации
ККК 2	Коммуникативные умения (КУ)	КУ 1	применять базовые научно-теоретические знания для решения коммуникативных задач
		КУ 2	эффективно формировать коммуникативную стратегию
		КУ 3	пользоваться тактическими приёмами коммуникации
		КУ 4	строить продуктивное общение с учётом образовательных, интеллектуальных, речевых и других особенностей собеседника
		КУ 5	использовать междисциплинарный подход при решении коммуникативных задач
		КУ 6	использовать информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в коммуникационном процессе
		КУ 7	применять исследовательские навыки в области коммуникаций
		КУ 8	формировать у обучающихся навыки коммуникации
		КУ 9	производить поиск, обработку и использование информации в области коммуникативных отношений
		КУ 10	представлять себя как участника коммуникации
ККК 3	Коммуникативные способности (КС)	КС 1	порождать новые идеи в организации коммуникативной деятельности (обладать креативностью)
		КС 2	учитывать психологические особенности собеседника в процессе коммуникации
		КС 3	учитывать половозрастной и социальный статус собеседника в процессе коммуникации
		КС 4	повышать свой уровень профессиональных коммуникативных компетенций
		КС 5	принимать помощь и оказывать ее каждому собеседнику
		КС 6	работать самостоятельно
		КС 7	работать в команде
		КС 8	использование педагогического такта в коммуникации
		КС 9	предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в общении со всеми субъектами образовательного процесса
		КС 10	к рефлексии коммуникативного процесса
		КС 11	к разработке новых альтернативных средств коммуникации

Окончание таблицы 1

Код ККК	ККК педагога инклюзивного образования	Код СККК	Содержание компонентов коммуникативной компетентности педагога (СККК)
ККК 4	Личностные свойства и качества (ЛСиК)	ЛСиК 1	коммуникативная этика и культура
		ЛСиК 2	эмоциональность
		ЛСиК 3	эмпатия
		ЛСиК 4	доброжелательность
		ЛСиК 5	толерантность
		ЛСиК 6	лидерские качества
		ЛСиК 7	психологическая готовность, необходимая для вступления в коммуникативный контакт с ребёнком с ОПФР, с инвалидностью
		ЛСиК 8	психологическая готовность, необходимая для вступления в коммуникативный контакт с семьёй ребёнка с ОПФР, с инвалидностью
		ЛСиК 9	психологическая готовность, необходимая для вступления в коммуникативный контакт с коллегами
		ЛСиК 10	мотивация к взаимодействию с каждым субъектом образовательного пространства

Согласно Кодексу об образовании на первой ступени высшего образования осуществляется подготовка специалистов, обладающих фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, с присвоением квалификации специалиста с высшим образованием. Однако в связи с тем, что студенты имеют разные коммуникативные способности, разный уровень развития личностных свойств и качеств, а также индивидуальный коммуникативный опыт, в основе которого лежат усвоенные коммуникативные знания и сформированные коммуникативные умения, уровень развития коммуникативной компетентности может отличаться. В нашем исследовании мы выделяем три уровня развития коммуникативной компетентности (базовый, достаточный, высокий), где каждый последующий уровень является закономерным этапом развития предыдущего (таблица 2).

Таблица 2. — Уровни развития коммуникативной компетентности у будущего педагога инклюзивного образования и их характеристика

Уровень развития коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования	Характеристика уровней развития коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования
1. Базовый	<p>Репродуктивное воспроизведение знаний социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальных приёмов коммуникации, знаний коммуникативных принципов. Оперирование двумя-тремя коммуникативными стратегиями и тактиками. Затруднения в использовании коммуникативного этикета, культуры речи педагога и педагогического такта.</p> <p>Неполное воспроизведение умений применять базовые научно-теоретические знания для решения коммуникативных задач, целенаправленно использовать коммуникативную стратегию с применением тактических приёмов коммуникации. Общение происходит без учёта образовательных, интеллектуальных, речевых особенностей собеседника. Междисциплинарный подход</p>

Продолжение таблицы 2

Уровень развития коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования	Характеристика уровней развития коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования
	<p>при решении коммуникативных задач, как правило, не используется. ИКТ в коммуникационном процессе используются редко. Затруднения в применении исследовательских компетенций в области коммуникаций. Общение происходит с опорой на имеющиеся у обучающихся навыки коммуникации, целенаправленно новые навыки не формируются. Затруднения в применении умения производить поиск, обработку и использование информации в области коммуникативных отношений. Периодически проявляется осознанное представление себя как участника коммуникации.</p> <p>Затруднения в генерировании новых идей для организации коммуникативной деятельности. Затруднения в учёте психологических, половозрастных особенностей и социального статуса собеседника. Нет потребности в повышении уровня профессиональных коммуникативных компетенций. Затруднения в принятии и оказании коммуникативной помощи. Периодические затруднения в самостоятельной и командной коммуникативной деятельности. Рефлексия коммуникативной деятельности проводится редко. Периодические затруднения в разрешении конфликтных ситуаций в общении.</p> <p>Осознание значимости формирования необходимых для коммуникативной деятельности личностных свойств и качеств (эмоциональность, эмпатия, коммуникативная этика и культура, толерантность и лидерские качества). Проявление ситуативного интереса к коммуникативной деятельности с субъектами общего среднего образования</p>
2. Достаточный	<p>Осознанное воспроизведение знаний социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальных и невербальных приёмов коммуникации. Оперирование четырьмя-пятью коммуникативными стратегиями и тактиками. Коммуникативная деятельность строится с учётом коммуникативных принципов. Систематическое использование в коммуникативном акте норм коммуникативного этикета, культуры речи педагога и педагогического такта.</p> <p>Затруднения в оперировании знаниями основ межкультурной коммуникации. Решение коммуникативных задач происходит на основе базовых научно-теоретических знаний. Построение коммуникативной стратегии осуществляется с использованием тактических приёмов коммуникации, а также с учетом возрастных особенностей собеседника. Решение коммуникативных задач происходит с использованием междисциплинарного подхода. Осознанное применение ИКТ в коммуникационном процессе. Применение исследовательских навыков в коммуникативной деятельности. Планирование и реализация новой коммуникативной деятельности происходит с опорой на поиск, обработку и использование информации в области коммуникативных отношений. Формирование у обучающихся основных навыков коммуникации. Осознанное представление себя как участника коммуникации.</p> <p>Способность генерировать новые идеи в организации коммуникативной деятельности. Процесс коммуникации строится с учётом психологических, половозрастных особенностей и социального статуса собеседника. Осознание потребности в повышении уровня профессиональных коммуникативных компетенций и поиск путей и средств в реализации данной потребности. Способность принимать и оказывать коммуникативную помощь; планировать, реализовывать как индивидуальную коммуникативную деятельность, так и быть активным участником командной; способность к рефлексии коммуникативной деятельности; умение разрешать конфликтные ситуации в общении со всеми субъектами образовательного процесса. Периодические затруднения в работе по профилактике и предупреждению конфликтных ситуаций.</p>

Окончание таблицы 2

Уровень развития коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования	Характеристика уровней развития коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования
	<p>Обладание достаточным уровнем развития эмоциональности, эмпатии, коммуникативной этики и культуры, толерантности и лидерских качеств и др. В общении проявляется психологическая и мотивационная готовность, необходимые для вступления в коммуникативный контакт с субъектами инклюзивного образовательного пространства</p>
3. Высокий	<p>Свободное оперирование знаниями социальной перцепции, устной и письменной коммуникации, вербальных и невербальных приёмов коммуникации. Свободно владеет знаниями межкультурной коммуникации.</p> <p>Осознанное и оперативное решение коммуникативных задач посредством применения базовых научно-теоретических знаний. Оперирование шестью и более коммуникативными стратегиями и тактиками. Построение коммуникативной стратегии происходит с учётом образовательных, интеллектуальных, речевых и других особенностей собеседника. Междисциплинарный подход лежит в основе решения коммуникативных задач. Разработка и использование ИКТ в коммуникационном процессе. Свободное применение исследовательских навыков в области коммуникации. Владение умениями формирования у обучающихся коммуникативных навыков, в том числе, и с использованием средств альтернативной коммуникации. Оперативное формирование у обучающихся умения представлять себя как участника коммуникации.</p> <p>Свободное оперирование умением поиска, обработки и использования информации различной степени сложности в области коммуникативных отношений. Коммуникативный процесс строится с учётом психологических, половозрастных особенностей собеседника, его социального статуса. Способен в процессе коммуникации влиять на мнение, психологическое состояние, мотивацию к деятельности собеседника. Целенаправленная работа в области повышения уровня профессиональных коммуникативных компетенций. Сформирована не только способность принимать и оказывать коммуникативную помощь, но и формирование данной способности у обучающихся. При построении коммуникативной деятельности используются наиболее продуктивные формы индивидуальной или командной работы. Результаты ежедневной рефлексивной деятельности лежат в основе новых коммуникативных процессов. Сформирована способность предупреждать и разрешать конфликтные ситуации в общении со всеми субъектами образовательного процесса.</p> <p>Оперативное формирование у обучающихся личностных свойств и качеств, необходимых для коммуникативной деятельности в условиях инклюзивного образования. Владение методикой формирования у обучающихся, их родителей, коллег психологической готовности и мотивации, необходимых для вступления в коммуникативный контакт с каждым субъектом либо группой инклюзивного образовательного пространства</p>

Исследования В. Д. Стариченка указывают, что именно в студенческом возрасте многие коммуникативные знания и умения начинают осознанно развиваться и совершенствоваться [5]. Согласно исследованиям Н. А. Буравлевой, О. И. Кашавкиной, студенческий возраст является сензитивным в стремлении личности к устойчивым отношениям с коллективом, группой, людьми и содержательному общению, росте инициативности, лёгкости и выразительности в контактах [11; 12]. Помимо этого, личностное формирование будущих педагогов происходит непосредственно в межличностном взаимодействии. Целенаправленная

организация образовательного процесса, включение студентов в разные формы совместной деятельности, обучение разрешению конфликтных коммуникативных ситуаций с учётом этических, нравственных, культурных, социально-педагогических и иных условий — всё это оказывает непосредственное влияние на формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов, в том числе и педагогов инклюзивного образования. Имея достаточный уровень коммуникативной компетентности, начинающий педагог инклюзивного образования, используя основы коммуникативной этики и культуры, способен к качественной коммуникативной деятельности со всеми субъектами образовательного пространства, в том числе и с обучающимися с ООП, их семьями и педагогическими работниками инклюзивного образовательного пространства. В процессе профессиональной деятельности коммуникативный опыт постоянно накапливается. Ежедневная коммуникативная практика с коммуникантами, отличающимися возрастом, уровнем развития речевых, социальных навыков, особенностями психофизического развития, культуры и т. д., способствует формированию высокого уровня коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования.

Заключение. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования является не только поликомпонентным образованием, включающим коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности, личностные свойства и качества, но динамичным, развивающимся на протяжении всей профессиональной педагогической деятельности. Фундаментальные коммуникативные знания и умения, лежащие в основе формирующегося индивидуального коммуникативного опыта, накапливаются именно в студенческом возрасте посредством реализации образовательной программы высшего образования. В этот период происходит и интенсивное развитие личностных свойств и качеств, а также коммуникативных способностей, необходимых для коммуникативной деятельности. Именно поэтому целесообразным является включение в учебные планы учреждений высшего образования дисциплин, направленных на формирование коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования.

Список цитируемых источников

1. Жук, А. И. Профессиональный стандарт педагога в контексте реализации принципа «Образование без границ» [Электронный ресурс] / А. И. Жук, А. В. Торхова // *Nowe horyzonty w edukacji dzieci, mlodziezy i doroslych*. — 2016. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/14173>. — Дата доступа: 25.07.2018.
2. Торхова, А. В. Профессиональный стандарт как инструмент личностно-профессионального саморазвития педагога [Электронный ресурс] / А. В. Торхова // *Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски : материалы XII Междунар. науч. конф.* — Минск : БГПУ, 2016. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/14362>. — Дата доступа: 25.07.2018.
3. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes; in J. V. Pride and J. Holmes (eds.). — New York : Harmondsworth : Penguin, 1972. — P. 269—293.
4. Петровская, Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : МГУ, 2000.
5. Стариченок, В. Д. Коммуникативная компетентность выпускника педагогического вуза [Электронный ресурс] / В. Д. Стариченок // *Усходнеславянскія мовы ў сучаснай лексікаграфіі : зб. навук. арт. / рэдкал.: Д. В. Дзятко (наук. рэд.) [і інш.]*. — Минск : БГПУ, 2015. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/9350>. — Дата доступа: 10.07.2018.
6. Шадриков, В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности / В. Д. Шадриков // *Сиб. учитель*. — 2007. — № 6. — С. 5—15.
7. Большой энциклопедический словарь / под общ. ред. А. М. Прохорова. — М. : Большая Рос. энцикл., 2000. — 1456 с.

8. Тищенко, В. А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации [Электронный ресурс] / В. А. Тищенко // КПЖ. — 2008. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyye-umeniya-k-voprosu-klassifikatsii>. — Дата доступа: 31.07.2018.

9. Кукуев, Е. А. К вопросу об определении понятия «коммуникативные способности личности» [Электронный ресурс] / Е. А. Кукуев // Сиб. пед. журн. — 2004. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-ponyatiya-kommunikativnye-sposobnosti-lichnosti> — Дата доступа: 31.07.2018.

10. Коджаспиров, А. Ю. Педагогический словарь / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. — М. : Академия, 2003. — 176 с.

11. Буравлева, Н. А. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся в ходе образовательного процесса [Электронный ресурс] / Н. А. Буравлева // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. — 2015. — № 3 (22). — С. 205—209. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya-v-hode-obrazovatel'nogo-protsessa>. — Дата доступа: 04.08.2017.

12. Кашавкина, О. И. Студенческий возраст как сензитивный период формирования способности студента к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности / О. И. Кашавкина // Сиб. пед. журн. — 2009. — № 10. — С. 91—95.

Поступила в редакцию 03.10.2018

УДК 378:373.2(045)

Л. Л. Лашкова

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Министерство образования и науки Российской Федерации, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, 628417 Сургут, ХМАО — ЮГРА, Тюменская область, Российская Федерация, +7 (982) 595 02 39, lashkovall@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ»

В статье раскрывается проблема профессиональной подготовки магистров в системе многоуровневого образования. Автор анализирует опыт Сургутского государственного педагогического университета по организации образовательного процесса, способствующего успешному формированию профессиональных компетенций у магистрантов, обучающихся по программе «Методическое сопровождение в дошкольном образовании».

Определено содержание магистерской программы с учетом интересов работодателей Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, научно-педагогического потенциала университета и образовательных потребностей магистрантов. Представлены практики магистратуры, способствующие приобретению обучающимися опыта инновационной методической деятельности в дошкольной образовательной организации и в высшей школе.

Автор определяет эффективность современного фонда оценочных средств в магистратуре (кейсы, проекты, моделирование образовательных ситуаций, портфолио студента) и представляют актуальную тематику выпускных квалификационных работ по проблемам методического сопровождения и методической поддержки в дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; университет; магистратура; магистр; методическое сопровождение.

Библиогр.: 5 назв.

L. L. Lashkova

Surgut State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 10/2, 50 years of VLKSM Str., 628417 Surgut, Khanty-Mansi Autonomous Okrug — Ugra, Tyumen Region, Russian Federation, Surgut, Russia, +7 (982) 595 02 39, lashkovall@mail.ru

STUDENTS' PROFESSIONAL TRAINING USING THE EDUCATIONAL PROGRAM “METHODOLOGICAL SUPPORT IN PRESCHOOL EDUCATION”

The article reveals the problem of professional training of masters in the system of multilevel education. The author analyzes the experience of the Surgut State Pedagogical University in the organization of educational process that contributes to the successful formation of professional competencies among the masters who study within the program “Methodological support in preschool education”.

The content of the master's program was determined taking into account the interests of employers of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug — Ugra, the scientific and pedagogical potential of the university and the masters' educational needs. The practices of the magistracy are presented which contribute to the acquisition of experience of innovative methodological activities in pre-school educational organizations and the university.

The author determine the effectiveness of the modern spectrum of assessment tools in the magistracy (case studies, projects, modeling of educational situations, student portfolios) and present the current topics of final qualification papers on the problems of methodological background and support in preschool educational institutions.

Key words: vocational training; university; magistracy; master; methodological support.

Ref.: 5 titles.

Введение. Переход России на многоуровневую систему профессионального образования делает особо актуальной проблему обновления содержания и технологий обучения студентов в учреждении высшего образования (далее — УВО). Структура программы магистратуры включает, кроме обязательной части, вариативную, формируемую участниками образовательных отношений. Это обеспечивает возможность реализации множества программ магистратуры, имеющих различную направленность образования, в рамках одного направления подготовки.

Обучение магистранта ориентировано на индивидуализированную подготовку с учетом выбранного стиля учебной деятельности, что определяется конкретной магистерской программой [2]. На кафедре теории и методики дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета (СурГПУ) пятый год успешно реализуется магистерская программа «Методическое сопровождение в дошкольном образовании».

Программа подготовки магистров сегодня — это «быстрый» способ отражения требований рынка труда, профессионализации выпускников бакалавриата, удовлетворения образовательных потребностей студентов, желающих углубить знания в определенной области или развить новые компетенции, обучаясь на программах, отличных от профиля их базовой подготовки [4].

Методология и методы исследования. Методологическую основу проектирования образовательной деятельности в магистратуре составляет совокупность методологических подходов: системного подхода, позволяющего рассматривать содержание профессиональной подготовки как систему, имеющую уровневую структуру, элементы которой взаимосвязаны и взаимозависимы (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, А. Г. Кузнецова, Э. Г. Юдин и др.); синергетического подхода, представляющего содержание профессиональной подготовки как систему, открытую субъектам образовательного процесса (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, И. В. Меньшиков, Т. С. Назарова, О. В. Санникова и др.); компетентностного подхода, позволяющего связывать процесс профессиональной подготовки с ее результатом — развитием профессиональной компетентности магистранта (О. А. Акулова, И. С. Батракова, Е. С. Заир-Бек, Н. Ф. Радионова, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына, Н. В. Чекалева и др.).

Результаты исследования и их обсуждение. Говоря о сущности инновационных изменений, происходящих в СурГПУ, необходимо отметить установку на максимальный учет индивидуальных интересов, способностей, склонностей магистрантов, обеспечивающих развитие их профессиональной компетентности. В связи с этим активно обсуждаются вопросы перехода на модульные учебные планы, обеспечивающие возможность выбора студентами собственной образовательной траектории, проектирование индивидуального образовательного маршрута.

С целью обеспечения обучающихся реальной возможностью участвовать в разработке своей образовательной программы преподавателями кафедры разработаны дисциплины по выбору, которые раскрывают актуальные проблемы методического сопровождения в дошкольном образовании. Прошли внутреннюю сертификацию такие спецкурсы магистратуры, как «Информационное обеспечение методической деятельности в ДОО», «Организация деятельности консультационных центров детских садов», «Организация научно-исследовательской деятельности в ДОО», «Методическое сопровождение работы с одаренными детьми в дошкольной организации», «Проектирование и реализация программ развития ДОО» и др. Перечень дисциплин по выбору определяются ежегодно с учетом современных тенденций развития системы методического сопровождения дошкольного образования в России, а также потребностей образовательного пространства Ханты-Мансийского автономного округа — Югры. Выбор материала для модулей дисциплин осуществляется с соблюдением основных принципов построения содержания: научности, преемственности, системности и систематичности, наглядности, доступности, развивающего обучения.

Построение содержания должно происходить «от результата» и учитывать специфику содержания профессиональной подготовки магистров на всех уровнях его формирования.

Вместе с тем сегодня увеличивается степень самостоятельности УВО в разработке образовательных программ, что позволяет делать содержание профессиональной подготовки магистров образования более гибким и адаптивным к потребностям заинтересованных сторон: интересам работодателей, научно-педагогическому потенциалу УВО, потребностям студентов [4]. Следует отметить, что полиэтническая среда Сургута и всего округа обязывает научить магистрантов проектировать педагогическое сопровождение детей-мигрантов, для которых русский язык не является родным языком. Процессы миграции сложны и обусловлены рядом проблем. Среди них наиболее актуальными необходимо признать языковой и социокультурный барьеры, мешающие успешному вовлечению детей мигрантов в различные виды деятельности. Сложность включения в иную культурную среду, отсутствие представлений о традициях и ценностях российского общества, трудности коммуникации в детском коллективе — эти и другие проблемы необходимо решать современному педагогу.

Учитывая профессиональные функции, знания и умения, заявленные в Профессиональном стандарте педагога, важно наполнить выборный компонент определенным содержанием, которое отражает работу с одаренными детьми дошкольного возраста, реализацию программ инклюзивного образования и др. При таком обучении магистранты начинают понимать, что детство — благоприятный период для развития одаренности, однако возможности этого периода реализуются недостаточно. Это обусловлено ориентацией педагогов на «среднего» ребенка и отсутствием у них необходимых знаний о способах методического сопровождения развития одаренности детей дошкольного возраста. Кроме того, магистранты учатся в рамках инклюзии развивать у здоровых дошкольников толерантность и стремление к сотрудничеству с детьми с ограниченными возможностями.

Многие курсы по выбору в магистратуре читаются работодателями и квалифицированными педагогами образовательных организаций Сургута. Именно они задают тон в оценке эффективности подготовки магистрантов в соответствии с запросами образовательной практики.

Широко используются преподавателями кафедры активные и интерактивные формы и методы обучения студентов: деловые игры, дискуссии, метод экспертной оценки, проектная деятельность, направленные на формирование профессиональных компетенций в области методической работы ДОО. Решение профессиональных задач становится основной дидактической стратегией, которая может обеспечить научный отбор наиболее ценного содержания учебной дисциплины, обучение студентов в условиях нелинейности самого процесса познания, развитие обучающихся с учетом их высокой, но мозаичной, информированности [3].

Активно обновляются фонды оценочных средств, отслеживающих уровень сформированности профессиональных компетенций магистрантов. В настоящее время преподаватели зачастую используют кейсы, проекты, моделирование образовательных ситуаций, портфолио студента и др.

Значимым аспектом в профессиональной подготовке будущих магистров является практика. В настоящее время выпускник, получивший степень магистра по заявленной магистерской программе, должен быть готов решать образовательные и исследовательские задачи, ориентированные на анализ научной и методической литературы в области дошкольного образования, владеть современными технологиями сбора, фиксации и обработки экспериментальных данных в соответствии с проблемой научного исследования.

В учебном плане подготовки магистров предусматривается три вида практики: научно-исследовательская, педагогическая (включающая два этапа) и преддипломная. В задачи педагогической практики магистрантов входит формирование профессиональных компетенций, способности осуществлять на современном научном и методическом уровне преподавательскую, учебную и воспитательную работу в учреждениях, оказывающих образовательные услуги, приобретение магистрантами опыта инновационной методической деятельности в дошкольной образовательной организации.

Следует отметить эффективность разных форм проведения научных семинаров нашей магистратуры. Особый интерес представляет организация и проведение круглого стола «Современные подходы к организации инновационной образовательной деятельности в ДОО». В его работе приняли участие выпускники магистратуры «Методическое сопровождение в дошкольном образовании», ныне ведущие педагоги и работодатели дошкольных образовательных организаций Сургута, а также магистранты I и II курсов направления подготовки «Дошкольное образование».

Большой интерес у всех присутствующих вызвало выступление заместителей заведующего по учебно-воспитательной работе ДОО, которые раскрыли влияние инновационной деятельности на личностно-профессиональное развитие педагогов. Доклады были посвящены современным интерактивным решениям в образовательном процессе детского сада. Был представлен инновационный опыт по ознакомлению дошкольников с робототехникой, а также достижения воспитанников детских садов в конкурсах технической направленности окружного и всероссийского уровней. Интересная дискуссия развернулась при обсуждении инновационной деятельности педагогов ДОО при взаимодействии с семьями воспитанников. Педагоги раскрыли специфику организации таких эффективных форм сотрудничества с родителями, как мастер-классы, тренинги, совместное проведение праздников и соревнований, КВН и др.

Вторая часть круглого стола была посвящена обсуждению тем магистерских диссертаций I курса магистратуры «Методическое сопровождение в дошкольном образовании». Магистранты I курса обосновали актуальность представленной тематики, а ведущие педагоги и старшие воспитатели высказали свое мнение о востребованности ее в образовательной практике Сургута.

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии позволяют успешно взаимодействовать магистрантам различных УВО разных городов. В этом плане особую актуальность приобретают онлайн-семинары. К примеру, в СурГПУ состоялся научный семинар «Дошкольное образование: актуальные вызовы и тренды». Участниками семинара являлись магистранты Сургутского государственного педагогического университета и Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова.

На научном семинаре поднимались важные проблемы, отражающие новые вызовы и поиск эффективных решений в науке и образовательной практике детских садов Сургута и Архангельска: 1) эффективные формы сотрудничества ДОО и родителей воспитанников; 2) вариативные модели дошкольного образования (лекотеки, семейные детские сады, гувернерство, домашнее визитирование, виртуальный детский сад и др.); деятельность консультационных пунктов ДОО; 3) преемственность детского сада и начальной школы; 4) новые технологии эффективной социализации детей дошкольного возраста.

Участники круглого стола отметили неоднозначность и сложность решения вопросов, затронутых в дискуссии, но все пришли к единому мнению, что только союз науки и практики, совместная работа всех заинтересованных сторон может помочь в их решении.

Под руководством дипломированных преподавателей кафедры работают проблемные исследовательские группы и объединения, магистранты публикуют результаты своей научной работы в сборниках статей, участвуют в конкурсах, конференциях, в интернет-форумах. Существенно активизировалась и обновилась работа над дипломными проектами: повышены требования к экспериментальной части исследования, к использованию результатов в практике образовательных организаций. Тематика ряда исследований определена по запросу Департамента образования и конкретных образовательных организаций (например, «Методическая поддержка педагогов в формировании уважительного отношения к семье у детей старшего дошкольного возраста», «Методическое сопровождение обучения детей 6—7 лет английскому языку в условиях дополнительного образования ДОО», «Развитие компетентности педагогов ДОО в вопросах валеологического образования детей» и др.).

Следует отметить многогранность понятий, отражающих специфику методической деятельности в детском саду. Изучая позиции, обозначенные в авторефератах кандидатских

диссертаций, магистранты приходят к пониманию того, что методическое сопровождение педагогов — это специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя и воспитателя, направленное на оказание помощи педагогу в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической деятельности, с учетом его профессионального и жизненного опыта [5].

Методическую поддержку ученые рассматривают как вид взаимодействия методической службы и педагогов, ориентированный на совместное выявление, осознание социально-педагогических проблем и оказание помощи в преодолении затруднений педагогов. Составляющими методической поддержки профессионального саморазвития воспитателя являются содержание, методы и организационные формы, применяемые в последовательности четырех этапов (диагностического, поискового, проектировочно-деятельностного и оценочного) [1].

Магистранты успешно ставят задачи и разрабатывают план исследования в области методической работы ДОО, выполняют библиографическую работу с использованием современных компьютерных технологий, обрабатывают и анализируют полученные результаты, представляют итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей и докладов, участвуют в реализации научно-исследовательских грантов и проектов.

Положительная оценка качества подготовки наших магистров, степень их продвижения по карьерной лестнице, география их трудоустройства свидетельствуют об эффективности их профессиональной подготовки. Вместе с тем исследование профессиональной адаптации молодого педагога, обучающегося в магистратуре, определило необходимость целенаправленного педагогического управления этим процессом. Цель такого управления состоит в обеспечении быстроты, высокого уровня и стойкости адаптации, в уменьшении морально-психологических издержек молодого специалиста, в рациональном использовании компетенций, приобретенных в УВО, в сбережении духовных и физических сил, в их творческом развитии.

Заключение. Наполнение профессионального образования новым содержанием, новые требования к подготовке магистров педагогики требуют качественных изменений образовательного процесса в УВО. Подготовка магистров по программе «Методическое сопровождение в дошкольном образовании» осуществляется с учетом уникальности периода дошкольного возраста и задач методической работы в ДОО. Профессиональная подготовка магистров в СурГПУ ориентирована на профессиональное совершенствование, личностный рост, формирование у студентов умений планировать и реализовывать разные формы методического сопровождения в дошкольных организациях в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Список цитируемых источников

1. Кудрявцева, Е. А. Методическая поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Кудрявцева. — Волгоград, 2009. — 24 с.
2. Кузнецова, Т. И. Преемственность профессиональных компетенций в системе уровневого образования (на примере бакалавриата и магистратуры) / Т. И. Кузнецова, Н. Ю. Максимова // Культура и образование. — 2014. — № 6.
3. Лаптев, В. В. Преемственность уровневого образования в области физики в педагогическом вузе / В. В. Лаптев, Л. А. Ларченкова // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2015. — № 174. — С. 7—16.
4. Никулина, Е. Г. Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Г. Никулина. — Омск, 2015. — 340 л.
5. Новицкая, В. А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / В. А. Новицкая. — СПб, 2007. — 281 с.

Поступила в редакцию 26.12.2018

УДК 378

З. В. Лукашеня¹, И. В. Лищук²¹Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 48 74 10, zvluk@mail.ru

²Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Балтийский федеральный университет им. И. Канта», ул. А. Невского, 14, 236041 Калининград, Российская Федерация

КОНСАЛТИНГОВОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье представлены результаты формирования профессиональных компетенций будущих учителей обслуживающего труда через консалтинговое сопровождение их учебных исследований. Актуальность использования консалтинга обосновывается авторами представлением выявленных по результатам анкетирования совокупности задач, решение которых требует консалтингового сопровождения. Статья содержит описание форм, технологий, техник и методов осуществления консалтингового сопровождения профессиональной подготовки будущих педагогов, анализ полученных результатов.

Ключевые слова: консалтинг; консалтинговое сопровождение; профессиональная подготовка будущих педагогов; исследовательская деятельность педагогов и студентов.

Библиогр.: 12 назв.

Z. V. Lukashenia¹, I. V. Lishchuk²¹Baranovichi State University, 21, Voykova str, 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus,
+375 (163) 48 74 10, zvluk@mail.ru²Baltic Federal University named after I. Kant, 14, A. Nevskogo str, 236041 Kaliningrad, Russian Federation

CONSULTING SUPPORT OF PROFESSIONAL PRE-SERVICE TEACHER TRAINING

The article presents the results of the development of professional competencies of pre-service teachers of domestic chores through consulting support of their educational research. The relevance of the use of consulting is justified by the presentation of the set of objectives which were identified by means of a survey; their solution requires consulting support. The article contains a description of the forms, technologies, techniques and methods of consulting support for pre-service teacher training, and an analysis of the obtained results.

Keywords: consulting; consulting support; professional pre-service teacher training; research activities of teachers and students.

Ref.: 12 titles.

Введение. Влияние мировых тенденций глобализации и интеграции на образовательную сферу актуализирует значимость профессиональной подготовки специалистов, которых отличает образованность, мобильность, самостоятельность принятия решения в ситуации выбора, ответственность за их последствия. Профессиональная подготовка будущих учителей обслуживающего труда в условиях постоянно возрастающего потока информации, которая подлежит усвоению, значительно превосходит по объему и разнообразию предметное содержание других специальностей. Успешность их деятельности, как студентов, так и в будущем учителей, напрямую связана с их включенностью в процесс непрерывного профессионального образования.

Для формирования позитивного отношения студентов к избранной профессии, к процессу формирования необходимых для её освоения компетенций и компетентностей нами было уделено особое внимание вовлечению будущих специалистов в исследовательскую деятельность. Для успешности осуществления данного процесса мы использовали консалтинг, который трактуется нами как форма реализации непрерывного профессионального образования, которая предполагает интеграцию реальной или имитационной профессиональной практики с процессом обучения.

Методология и методы исследования. Для выявления актуальности заявленного исследования нами было проведено анкетирование, респондентами которого выступили административно-руководящие работники 17 учреждений высшего образования (далее — УВО) России, Беларуси, Польши, Украины, Литвы и Болгарии (114 человек). По результатам данного опроса нами были выявлены управленческие задачи в функционировании современного университета, в процессе решения которых респонденты нуждаются в консультации.

Для формирования у будущих педагогов культуры исследовательской деятельности в рамках выполнения ими курсовых работ на протяжении трёх лет организовывались консалтинговые мероприятия. Они проходили с использованием сочетания групповых консультаций информационно-обучающего и инструктивно-ориентировочного характера с индивидуальным процессным консалтингом в онлайн-режиме. При осуществлении дистанционных этапов консалтинга использовались синхронные (вебинар, электронная конференция, Skype и т. д.) и асинхронные (электронная почта, система LMS Moodle на базе веб-сайта университета, электронная конференция и т. д.) способы коммуникации. Нами был применен прием «пассивного» участия в консалтинге студентов, которые по программе профессиональной подготовки в конкретном семестре не писали курсовую работу.

При осуществлении коммуникативных процессов в консалтинговых мероприятиях нами использовалась разработанная в рамках подхода Д. Рокка к снижению сопротивления изменениям модель SCARF: статусность (status), определенность (certainty), автономность (autonomy), связанность (relatedness) и справедливость (fairness) [1].

В процессе реализации консалтинговых процедур педагог не имеет права снижать статус студента, декларируя собственное превосходство в конкретных профессиональных компетенциях. Предоставление студенту в процессе консалтинга возможности самосовершенствоваться является эффективным способом повышения его статуса.

Определенность принимаемых в процессе консалтинга решений достигается приемами перевода имеющей место при любом исследовании неопределенности в режим рассогласований. Чрезмерно высокая степень неопределенности вызывает панику и приводит к принятию неверных решений.

Автономность предполагает предоставление студентам прав управленца через определение рамок, в границах которых они имеют право проявлять полную самостоятельность в принятии решений. При осуществлении консалтинговых процедур необходимо учитывать, что работа в команде ведет к снижению автономии, в то время как предоставление возможности выбора из нескольких вариантов позволяет, не уменьшая неопределенность, повысить автономию.

Связанность предопределяется состоянием отношений в коллективе (команде, группе), которые требуют наличия доверия и уважения входящих индивидов. В процессе консалтинга при формировании групп необходимо учитывать данный фактор, создавая условия для идентификации его участников (целесообразно формировать небольшие группы). Установления связанности можно достичь путем неформальных встреч, исходя из того, что объединяющиеся по личным аспектам индивиды лучше сотрудничают по рабочим вопросам.

Справедливость является тонкой характеристикой коммуникации в консалтинге, которая всецело зависит от субъективности ее восприятия индивидом. Осознанная необходимость справедливости проявляется в готовности студента в процессе консалтинга отстаивать свои убеждения. Отсутствие четких правил реализации консалтинговых процедур, недостижимость целей их осуществления, расхождение в оценке сходных действий их участников способствуют росту напряжения в коллективе.

Организация исследования. Привлечение средствами консалтинга педагогов и будущих специалистов к исследовательской деятельности способствует формированию

механизмов непрерывности самообразования. Проблеме непрерывного образования уделяется достаточное внимание в исследованиях А. А. Бодалёва, М. Н. Берулава, С. Г. Вершловского, Н. К. Виноградовой, В. А. Горохова, М. Г. Ермолаевой, Б. С. Гершунского, И. А. Колесниковой, Л. А. Кохановой, В. С. Леднева, Т. Ю. Ломакиной, Л. М. Митиной, Т. К. Молчановой, Н. Д. Никандрова, В. Г. Онушкина, В. А. Слостенина, В. В. Шевелева и др.

В рамках данного этапа исследования значимыми являются ведущие положения процесса осознанной саморегуляции деятельности, которые раскрыты в работах В. И. Андреева, Г. И. Аксеновой, О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, А. К. Осницкого, В. Д. Шадрикова, Д. И. Фельдштейн и др.

Исследования по проблеме активизации познавательной деятельности, в том числе по вопросу самостоятельности в ее осуществлении, рассмотрены в трудах В. А. Беликова, Е. Я. Голант, Г. Г. Гранатова, М. А. Данилова, М. И. Махмутова, П. И. Пидкасистого, М. Н. Скаткина, А. В. Усовой, Т. И. Шамовой и др.

В настоящее время проблематика консалтинга (управленческого консультирования) является предметом пристального внимания исследователей различных сфер профессиональной деятельности, что вызвано значительным влиянием консалтинговых решений на результаты профессиональной деятельности [2—7]. Вследствие этого консалтинг становится одним из решающих факторов на рынке реализации образовательных услуг, что в значительной мере и обуславливает внимание к нему как практиков, так и научных кругов.

Клиентами консалтинга нами рассматриваются, в первую очередь, рядовые сотрудники УВО и студенты. Именно они, по нашему мнению, более всего нуждаются в консультационной поддержке, так как постоянно испытывают затруднения в реализации профессиональной деятельности или профессиональной подготовки соответственно. В процессе осуществления консалтинга нами предполагается перевод клиента в позицию исследователя, который осуществляет постоянный анализ не только профессиональной деятельности, но и собственного жизнеустройства. В качестве консультанта в данном исследовании предполагается коллективный субъект «консалтер», который формируется под каждую конкретную проблему. Кадровый ресурс для субъекта «консалтер» создается из числа сотрудников УВО, которые прошли специальную игротехническую подготовку. Они на добровольных началах реализуют работу консалтинговой службы УВО [8, с. 335—337].

По результатам осуществленного анкетирования административно-руководящих работников (114 респондентов) в консалтинговом сопровождении нуждаются следующие реализуемые в высшей школе процессы.

Консалтинговая служба может быть привлечена для сущностного анализа тенденций развития отраслей народного хозяйства при разработке перспектив развития УВО в рамках открытия новых специальностей, сокращения набора или полного закрытия старых специальностей (отметили 92% опрошенных). При этом привлечение к процессу консалтинга менеджеров организаций, которые являются потенциальными работодателями, позволит устранить имеющую место теоретизацию профессиональной подготовки будущих специалистов, приблизив ее к реальным условиям реализации (мнение 89% респондентов).

Использование процессного консалтинга для формирования высокой общей и профессиональной культуры выпускников позволит остановить негативную тенденцию маркизации в университетах. Рыночные отношения в системе университетского образования не первичны (мнение 89% респондентов). Через консалтинг возможен запуск механизмов самовоспитания будущих специалистов на основе осознания личной свободы и ответственности (ответы 92% опрошенных).

Консалтинговая услуга по определению приоритетных направлений финансовых расходов современного университета, испытывающего острую необходимость в развитии своей учебно-материальной базы, выделена респондентами как уместная и востребованная (мнение 79% опрошенных). Объяснение этому мы видим в обеспечении соответствующих мировому развитию условий обучения и воспитания гражданина обновленного общества.

Консалтинг способствует применению специалистами (в том числе будущими) исследовательских навыков, как в рамках своей профессии, так и в обыденной жизни (мнение 89% респондентов). Целесообразность использования его на этапе подготовки педагогов и будущих специалистов к инновационной деятельности подтверждается развитием их самостоятельности в принятии решений (отметили 92% опрошенных).

Консалтинговой поддержки требуют вопросы активизации научных исследований УВО (в том числе прикладной тематики по заказам потенциальных работодателей). Они не только приносят университетам дополнительные внебюджетные средства, но и развивают его научный потенциал, способствуют эффективности подготовки научных кадров (мнение 89% респондентов).

Продуктивное использование консалтинга, по мнению респондентов, позволяет оптимально сбалансировать развитие образовательных и научных платных услуг через поиск путей привлечения внебюджетных средств (ответы 79% опрошенных). Научная деятельность учреждений высшего образования на современном этапе функционирования общества признается фактором его инновационного развития и нуждается в консалтинговом сопровождении.

Консалтинг может быть использован для повышения роли конкретного университета на современном рынке образовательных услуг через разработку стратегической программы по формированию рейтинга престижности специальностей, по которым ведется подготовка (мнение 98% респондентов). При его осуществлении в данном направлении определяется популярность его факультетов и специальностей у абитуриентов, востребованность выпускников, их карьерный рост. Результаты этих консалтинговых мероприятий могут быть успешно использованы при создании и обновлении сайта УВО, подготовке информационных сообщений для средств массовой информации и общественности.

Помимо представленных выше, в перечень вопросов, требующих консалтинговых услуг, респонденты включили следующие:

1) необходимость повышения уровня юридической культуры, обусловленная неоднозначностью толкования законов (пожелания 81% респондентов);

2) формирование квалифицированной компетентности в периодически возникающих вопросах: по режиссуре празднований (63% опрошенных); созданию традиционных церемоний (38% респондентов); по оформительскому, ландшафтному и внутреннему дизайну (24%); принятию хозяйственных управленческих решений, не относящихся к учебному процессу (56%).

Представленные выше тезисы обосновывают целесообразность консалтингового сопровождения реализуемых современным УВО процессов для продуктивности профессиональной подготовки будущих специалистов.

Теоретическими основаниями осуществления консалтинговых процедур в нашем исследовании являются ведущие положения игротехнической парадигмы педагогической деятельности, разработанные О. С. Анисимовым [9].

При осуществлении консалтинговых процедур нами используются консультационные технологии и техники, базирующиеся на концепции рефлексивной психологии творчества которые реализуются через интенсивно-игровые методы, обеспечивающие инновационную деятельность в образовании. В частности, в практике реализации нами консалтинговых процедур успешно используются методы и приемы модерации, тьюторства, супервизии и др. Практическая успешность при осуществлении процедур консалтинга профессиональной деятельности специалистов образовательной сферы обеспечивается, по нашему мнению, их реализацией в рамках праксеологического подхода.

Консалтинг профессиональной деятельности мы рекомендуем осуществлять с использованием игротехнического моделирования. Деловые игры (в том числе сценарные) достаточно давно используются западными консалтинговыми агентствами. В текущем столетии они достаточно активно стали применяться отечественными консалтинговыми компаниями. Характерным для них признаком является разыгрывание ситуаций профессионального

характера, которые имели, имеют или могут иметь место в практике консультируемых клиентов. В процессе разыгрывания сценариев деловых игр создаются возможности для выявления типичных ошибок реализации исследуемой профессиональной деятельности и причин их возникновения [10, с. 39—41].

Используемое нами в консалтинге игротехническое моделирование предполагает рассмотрение конкретной ситуации затруднения в профессиональной деятельности практика, который не владеет теоретическими или практическими компетенциями по решению отраженной в затруднении проблемы. Отсутствие опыта и теоретического обоснования путей для снятия возникшего у практика затруднения предполагает необходимость его гипотетического или теоретического обоснования, позволяющего преобразовать возникшую проблему в задачу. Задача формулируется в условиях достижения цели по ее разрешению и предполагает поиск алгоритма соответствующих действий. Работа консалтеров, которые владеют организационными компетенциями по рефлексивно-аналитической деятельности, способствует снижению степени неопределенности проблемной ситуации, рассматриваемой в процессе игротехнического моделирования.

В задачи консалтеров входит организация процесса рефлексивного восхождения участников консалтинга от абстрактного к конкретному при анализе консультируемых средствами игротехнического моделирования затруднений. Через внесение в консалтинг программных продуктов праксеологии меняются все основные процессы в рефлексии участников. Они не только резко усложняются, но и приобретают отчетливую методологическую, методическую и технологическую формы. Неизмеримо более высоким становится уровень доказательности и опровержения тех или иных рефлексивных версий. Консалтеры актуализируют специфические затруднения, возникающие при вхождении клиентов в ситуацию, строят проблемное поле, создают концепцию заказа на моделирование.

Заказ выполняется в рамках групповой работы, которая осуществляется в составе от двух до девяти человек, объединившихся как по собственному усмотрению, так и по рекомендации консалтеров. Число групп, соответственно, не менее двух. Требованиями консалтинга предусмотрены чередование групповой и коллективной формы работы. Коллективная форма осуществления консалтинга предусматривает визуализацию продуктов игротехнического моделирования, которые выработаны каждой группой. Таким образом задается ротационный характер консалтинговых процедур, который предопределяет условие необходимости успешного осуществления каждого предыдущего этапа консалтинга для успеха последующего.

В аспекте нашего исследования является значимым, что обобщения и выводы праксеологии привлекаются для анализа поступка, морального выбора, принятия решения, определения нормативно-ценностных аспектов сотрудничества и взаимодействия вообще [11, с. 106—119].

С данным положением согласуются организационно-этические нормы реализации консалтинговых процедур. После фазы самоопределения к участию в игротехническом моделировании, клиенты консалтинга вынуждены соотносить предписываемые им цели и правила взаимодействия с другими участниками с собственными. В результате участникам консалтинговых процедур приходится подвергать анализу имеющийся опыт, выявляя в нем недостаточный уровень компетенций на отдельных этапах реализации профессиональной деятельности.

В данном аспекте для нашего исследования важны выводы методологов, что в процессе игротехнического моделирования происходит наработка гипотез и новых вариантов решения для выхода из обсуждаемой проблемной ситуации через включение механизмов активной мыследеятельности участников. Уточнение ценностей и целей своей жизни и деятельности приводит участников консалтинга к синтезу новых знаний и способностей, к овладению конструктивной деятельностью [9, с. 214—218].

Данное положение согласуется с характером процессов, которые происходят при реализации консалтинговых процедур. В частности, осмысление субъектом-клиентом, находящимся

в ситуации профессионального затруднения, своих потребностных состояний и ожиданий способствует переводу последних в позицию, которая характеризуется как мотив деятельности. Данный мотив способствует активизации процесса целеполагания, в ходе которого клиент выстраивает иерархию разновременных перспектив своего профессионального развития.

Задачами праксеологии, согласно Т. Котарбиньскому, являются анализ техники и аналитическое описание элементов и форм рациональной деятельности, создание «грамматики действия» в порядке выработки наиболее общих норм максимальной целесообразности действий, в частности, в виде системы общетехнических рекомендаций и предостережений применительно к профессиональной индивидуальной и коллективной деятельности [12, с. 27].

Стабилизация управленческой деятельности каждого клиента обеспечивается возможностью технологической интеграции его рефлексивно-аналитической деятельности с педагогической. Основополагающими условиями реализации непрерывного профессионального образования выступают: 1) повышение уровня культуры принятия решений участниками консалтинга; 2) их последующая реализация ими адекватным конкретным условиям способом.

Участие в консалтинге приводит к усилению управленческой позиции при организации и осуществлении образовательных процессов педагогов и студентов. Считаем необходимым отметить равноценность в их развитии, причем и в профессиональном, и в личностном плане.

Результаты исследования и их обсуждение. Всего в консалтинговых мероприятиях за три года приняло участие 167 студентов и 43 преподавателя УВО, которые постоянно участвовали в опросе в форме эссе, анкетирования и беседы. Полученные результаты их анализа свидетельствуют об обнаружении участниками (студентами и педагогами) консалтинговых мероприятий проявления у себя следующих качеств и свойств: гибкости и пластичности в принятии решений (59%); умения использовать свой жизненный опыт в процессе принятия решений (87%); умения четко формулировать вопросы для выяснения сущности обсуждаемых явлений или событий (92%); умения слушать оппонента и вести диалог (96%); понимания и принятия при обсуждении спорных вопросов чужого мнения (96%); самокритичности (в том числе собственных вариантов решения обсуждаемых проблем) (92%); объективности в оценке ситуации (87%); способности к синтезу в едином акте действия актуальных для принятия решения разноплановых компетенций (59%); способности к многоплановой рефлексии (87%).

Анализ непосредственных результатов (отметки по курсовым работам цикла специальных дисциплин) на кафедре дошкольного образования и технологий позволил нам констатировать рост успешности их выполнения от года к году в зависимости от времени участия (в том числе «пассивного») в консалтинговых мероприятиях. Консалтинговое сопровождение управляемой самостоятельной работы студентов, их научных изысканий в рамках выполнения курсовых и дипломных работ в режиме, сочетающем офлайн- и онлайн-консультирование, приводит к положительной динамике их реализации.

Заключение. При осуществлении консалтинговых мероприятий создаются условия для непрерывной профессиональной подготовки педагогов (в том числе будущих), способствующие формированию у них следующих профессиональных качеств специалиста: четкости личных целей и ценностных ориентаций; организаторских и коммуникативных умений; открытости новациям, творческому отношению к их применению в собственной профессиональной практике; способности к обоснованному риску; независимости (в суждениях и поступках); способности к непрерывному саморазвитию и самообразованию; стремлению к высокому качеству конечного продукта своей деятельности. Консалтинг можно рассматривать как особую среду творческого сотрудничества между педагогом и студентом, реализующую традиционные для академической общественности эволюционные формы совершенствования и развития — через аналитику, изучение и освоение опыта других.

Консалтер, опираясь на онтологию деятельности, посредством нескольких этапов конкретизации ее содержания осуществляет совмещение всеобщего и единичного, фиксированного в мысли живого опыта реализации консалтинговых процедур. Воссоздание в игротехническом моделировании траектории процессов, реально осуществленных его участниками в практике, делает возможной методологическую оценку реализуемого в игромодельной деятельности опыта.

Итоговый продукт консалтинга может быть представлен как совокупность целевых установок и управленческих действий, обеспечивающих развитие консультируемой деятельности. Разработка стратегии решения по снятию затруднения в консультируемой деятельности в рамках праксеологического подхода обеспечивает реалистичность его реализации.

Представленные выше основные положения реализации консалтинговых мероприятий свидетельствуют о продуктивности использования их в организации и осуществлении управляемой самостоятельной работы студентов, руководстве их исследованиями в рамках дипломных и курсовых работ, в процессе непрерывного повышения квалификации педагогов непосредственно на рабочем месте. Организация консалтингового сопровождения профессиональной подготовки будущего педагога основана на парадигме гуманного личностно ориентированного образования, концепции его индивидуализации, принципах уважения прав и свобод человека, толерантных взаимоотношениях педагогов и обучающихся.

Список цитируемых источников

1. *Куряков, В.* Как изменить компанию силами сотрудников [Электронный ресурс] / В. Куряков. — Режим доступа: <https://www.e-xecutive.ru/management/practices/1312056-kak-izmenit-kompaniu-silami-sotrudnikov>. — Дата доступа: 19.10.2015.
2. *Котляревский, Ю. Л.* Управленческое консультирование в России / Ю. Л. Котляревский. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — 347 с.
3. *Коуп, М.* 7 основ консалтинга : пер. с англ. Е. Виноградовой, Е. Колотвиной / М. Коуп. — СПб. : Питер, 2007. — 336 с. — (Консалтинг).
4. *Липпит, Г.* Консалтинговый процесс в действии / Г. Липпит, Р. Липпит ; пер. с англ. — М. ; СПб. : Питер, 2007. — 208 с. — (Консалтинг).
5. *Лукашя, З. В.* Консалтинг в высшем учебном заведении : монография / З. В. Лукашя ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2016. — 279 с.
6. *Лукашя, З. В.* Консалтинг как педагогическая технология непрерывного повышения квалификации учителей трудового обучения / З. В. Лукашя // Совершенствование подготовки педагогических кадров и методики преподавания непрофильных учебных дисциплин : сб. ст. Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Новополоцк, 15—16 мая 2017 г. / Полоц. гос. ун-т ; редкол.: С. Э. Завистовский (отв. ред.), В. Э. Завистовский (зам. отв. ред.) [и др.]. — Новополоцк : ПГУ, 2017.
7. Педагогическое консультирование / М. Н. Певзнер [и др.] ; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2006. — 320 с.
8. *Лукашя, З. В.* Консалтинг как форма сопровождения инновационной деятельности педагога / З. В. Лукашя // В мире научных открытий. Гуманитар. и обществ. науки. — 2012. — № 7.1 (31). — С. 332—351.
9. *Анисимов, О. С.* Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма : в 2 т. / О. С. Анисимов. — М., 2009. — Т. 2. — 480 с.
10. *Расиел, И. М.* Метод McKinsey. Использование техник ведущих стратегических консультантов для решения личных и деловых задач / И. М. Расиел ; пер с англ. — 7-е изд. — М. : Альпина Паблишер, 2012. — 192 с. (Серия «Принципы успеха»).
11. *Бунге, М.* Интуиция и наука / М. Бунге. — М. : Прогресс, 1967. — 187 с.
12. *Котарбинский, Т.* Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский ; под ред. Г. Х. Попова ; пер. с пол. Л. В. Васильева и В. И. Соколовского. — М. : Экономика, 1975. — 271 с.

Поступила в редакцию 13.11. 2018

УДК [378.147.091.3:005.332.4]:615.1

Г. Н. Мороз

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, пл. Свободы, 4, 61022 Харьков, Украина,
+38 (067) 577 86 55, +38 (0930) 42 16 93, Frost1554@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье представлены результаты исследования содержания технологии профессиональной подготовки будущих специалистов фармацевтической сферы для формирования у них черт, присущих конкурентоспособной личности, способной занять ведущее место на рынке труда. Представлены критерии оценки классификации уровней конкурентоспособности и их структурных компонентов. Каждый компонент характеризуется совокупностью показателей. Данные структурные компоненты конкурентоспособности служат как векторами профессиональной подготовки, так и критериями, которые дают возможность проследить за эффективностью процесса подготовки конкретного параметра формирования конкурентоспособности.

Ключевые слова: конкурентоспособная личность; критерии оценки; уровни; структурные компоненты конкурентоспособности.

Табл. 1. Библиогр.: 4 назв.

G. N. Moroz

Kharkov National University named after V. N. Karazin, 4 Svoboda Square, 61022 Kharkov, Ukraine,
+38 (067) 577 86 55, +38 (0930) 42 16 93, Frost1554@gmail.com

FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS' COMPETITIVENESS IN THE PHARMACEUTICAL FIELD IN PROFESSIONAL TRAINING

The article presents the results of a study of the content of technology for professional training of future specialists in the pharmaceutical field in order to form the traits that are inherent in a competitive personality who is capable to take a leading place in the labor market. Criteria for assessing the classification of levels of competitiveness and their structural components are presented. Each component is characterized by a set of indicators. These structural components of competitiveness serve as vectors for vocational training, as well as criteria that make it possible to trace the effectiveness of the process of preparing a specific parameter for the competitiveness formation.

Key words: a competitive personality; criteria for assessing; levels; structural components of competitiveness.

Table 1. Ref.: 4 titles.

Введение. Необходимость формирования конкурентоспособности будущих специалистов обусловлена необходимостью реализации основных направлений развития высшего образования, среди которых одним из приоритетных является создание педагогического фундамента для качественной профессиональной подготовки будущих специалистов из числа студентов (как иностранных, так и отечественных) высшего учебного заведения, как условия приобретения ими конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Основной целью профессионального образования сегодня является подготовка квалифицированного специалиста, соответствующего уровня и профиля, который свободно владеет своей профессией, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, способного к эффективному труду на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Профессия работника фармацевтической отрасли требует сформулированного профессионального самосознания, дисциплины, толерантности, аккуратности и ответственности при выполнении

своих обязанностей, поскольку связана с защитой здоровья человека. Современной промышленности необходим специалист, который способен максимально использовать свой потенциал, проявлять гибкость, конкурентоспособность. Основным показателем уровня квалификации какого-либо современного специалиста является его профессиональная компетентность.

Вопросы формирования профессиональной конкурентоспособности будущих специалистов фармацевтической отрасли являются чрезвычайно актуальными. Они должны быть способны и готовы к восприятию и использованию на практике новых научных идей, методов в современном производственном процессе. Отметим, что профессиональная конкурентоспособность будущих специалистов имеет много составляющих, которые способствуют практической подготовке к профессиональной деятельности,

Конкуренция — одна из важнейших составляющих рыночной экономики. Понятие «конкуренция» имеет латинское происхождение (*concurrere* бежать вместе) и означает соперничество, борьбу, столкновение, соревнование. Впервые этот термин был обоснован Адамом Смитом. Он отождествлял конкуренцию с «неведомой рукой» — автоматически равноценным механизмом рынка. И если учесть, что центральным мотивом его знаменитого труда «Исследование о природе и причине богатства народов» является действие «неведомой руки», становится понятным, какое огромное значение автор уделял конкуренции как фактору, регулирующему ответственность частных и общих инвесторов [3].

Нобелевский лауреат 1974 года в области экономики, австрийский ученый Фридрих А. фон Хайек [4] отмечает, что конкуренция — это процесс, с помощью которого люди получают и передают знания. С его точки зрения, на рынке только благодаря конкуренции тайное становится явным. Конкуренция ведет к лучшему использованию способностей и знаний.

Сегодня наука, образование и рынок труда — явления взаимосвязанные, что требует направленности образования на формирование личности, способной к конкуренции. Конкуренция с точки зрения экономистов трактуется как поведенческая категория, когда индивидуальные продавцы и покупатели соперничают на рынке труда за наиболее выгодные продажи и покупки [3].

Конкуренция является продуктивным взаимодействием двух или более субъектов, у которых одна цель — достичь самых высоких результатов в своей сфере деятельности (охрана здоровья, образование, экономика и др.), но ее достижение возможно только одним из конкурентов, у которых есть соответствующие профессиональные ресурсы (знания, умения, качества, мотивы, высокий уровень профессиональной активности).

Таким образом, **конкурентоспособность** — это способность к конкуренции, борьба за достижение самых лучших результатов, а **конкурентоспособный** — это способный, талантливый, умеющий выдержать конкуренцию человек. Конкурентоспособность охватывает совокупность характеристик, которые определяют сравнительное положение конкретного работника на рынке труда, что позволяет ему претендовать на занятие должностей, а конкурентоспособность молодого специалиста рассматривается как показатель качества подготовки высшим учебным заведением своих выпускников.

Конкурентоспособным можно считать специалиста, который осознает посредством рефлексии необходимость постоянного самообразования, который должен быть организованным, деловым, коммуникативным, уметь доводить все профессиональные дела до конца, владеть правовой и финансовой грамотностью, иностранными языками, компьютером, уметь применять актуальные знания на практике. Конкурентоспособный специалист должен быть уверен в своих силах, чтобы выдержать конкуренцию и противостоять конкурентам на рынке труда.

Таким образом, очевидными и требующими разрешения являются противоречия между потребностью общества в современных конкурентоспособных специалистах фармацевтической отрасли и недостаточным вниманием к проблеме формирования конкурентоспособных качеств, которая актуализируется необходимостью повышения конкурентоспособности выпускников через определение содержания их профессиональной подготовки; знание современных требований рынка труда к специалистам фармацевтической отрасли.

Целью научно-методического исследования стал поиск и основание условий процесса формирования субъекта как конкурентоспособного специалиста в процессе профессиональной деятельности в фармацевтической сфере.

Основной идеей исследования является положение о специально организованной подготовке субъекта как конкурентоспособного специалиста в процессе профессиональной деятельности на предприятиях фармацевтического профиля.

Методология и методы исследования. Методология представленного исследования опирается на идеи системного, личностно-деятельностного, акмеологического, компетентностного и программно-целевого подходов. При этом в системном подходе акцентируется внимание на достижении профессиональной подготовки будущих специалистов как целостной динамической системы, процесса организации обучения, учитывая специфику будущей профессиональной деятельности, предусматривает профессиональную направленность психолого-педагогических и специализированных дисциплин путем интеграции содержания на протяжении всего периода обучения. Личностно-деятельностный подход создает условия для личностной реализации будущего специалиста, раскрытия его способностей и качеств в процессе неполной профессиональной подготовки позволяет рассматривать приобретение субъектом конкурентоспособности, которая, по своей сути, является феноменом, направленным на достижение наивысшего качества: как процесс восхождения на вершины «акме» — наивысшей точки самореализации профессионала. Компетентностный подход обусловит переориентацию профессиональной подготовки на личность будущего специалиста, отношение к нему как к субъекту учебной деятельности. Программно-целевой подход как комплекс мер, направленных на усовершенствование учебно-воспитательной работы и повышение ее результативности, способствует развитию личности таким образом, что она становится конкурентоспособной, социально-мобильной, компетентной и успешной.

Основными методами исследования выступали анализ критериев и уровня сформированности конкурентоспособности будущих специалистов фармацевтической сферы, которые сопоставлялись со структурными компонентами конкурентоспособности у студентов учреждений высшего образования. Каждый критерий характеризовался с помощью совокупности показателей.

Результаты исследования их обсуждение. Анализ содержания структурных компонентов конкурентоспособности будущих молодых специалистов позволил определить и разработать критерии оценки конкурентоспособности специалиста, опираясь на исследуемые показатели.

Критерий — основание для оценки определения или квалификации чего-либо; существенный признак, на основе которого различается уровень профессионального развития будущего специалиста в зависимости от содержания педагогического влияния. Поэтому конкурентоспособность будущего специалиста можно оценить на основании критериев, которые соотносятся со структурными компонентами конкурентоспособности будущих молодых специалистов и в совокупности характеризуют содержание понятия нашего исследования.

Показатель — свидетельство, доказательство, признак чего-либо [2]. Следовательно, критерий и показатель соотносятся как общее и частное, конкретное [1]. Считаем, что в контексте нашего исследования будет эффективным использование идеи построения критериально ориентированной модели конкурентоспособности будущего специалиста. Данные структурные компоненты служат как векторами профессиональной подготовки, так и критериями, которые дают возможность следить за эффективностью процесса подготовки конкретного параметра конкурентоспособности: 1-й критерий — рефлексивный, который дает возможность описать положение сформированности конкурентоспособности у будущих специалистов, он включает стремление к саморазвитию и самоанализу; 2-й — рефлексивно-

оценочный, обеспечивает управление профессиональным ростом, саморазвитием и самоанализом; 3-й — ценностный, который включает ценности, идеалы и свою позицию; 4-й — ценностно-мотивационный (ценностные ориентации, мотивы, направленность, которые актуализируют потребность в самоактуализации, саморазвитии личности); 5-й — когнитивный, определяющий систему знаний, которыми должен владеть конкурентоспособный специалист; 6-й — мотивационно-когнитивный, он обеспечивает мотивацию учебно-профессиональной деятельности, потребность к овладению профессией и саморазвитию; 7-й — когнитивно-деятельностный, определяет наличие знаний теоретического и технологического характера в какой-либо отрасли и профессиональных умений; 8-й — деятельностный, который предусматривает определение круга компетентности, умений, навыков и способностей; 9-й — личностный, предусматривающий наличие эмоционального интеллекта, умений и решительности; 10-й — личностно-деятельностный, включает прагматизм, мобильность, активность и оптимизм; 11-й — аксиологический, включает мотивацию к успеху, потребности в самоактуализации и саморазвитии; 12-й — прагматический, отображает поведенческие компетенции личности, креативность, творчество и навыки познания других людей; 13-й — профессионально-деятельностный, предусматривает сформированность профессиональных компетентностей, мастерства и содержит следующие компоненты: а) профессиональный, который охватывает компетенцию специалиста, стремление к личным достижениям; б) деятельностный, направленный на предмет труда, социальную среду и на себя, творческое отношение к делу; в) адаптационный, который определяется процессами перестройки поведения личности в ответ на новые требования среды.

В соответствии с традиционными подходами создания критериальной базы, на основании теоретического анализа и определения практического опыта были определены уровни сформированности конкурентоспособности будущего специалиста. В целом, под «уровнем» понимается соотношение высших и низших ступеней развития структур объектов, процессов [2]. Основное содержание уровня конкурентоспособности будущих молодых специалистов фармацевтической отрасли мы определяем как степень наличия у них черт, качеств и свойств, которые обозначены выше. Рассмотрим некоторые из названных критериев конкурентоспособности, которые подразделяются на уровни — высокий, средний, низкий в соответствии с характером каждого из компонентов (таблица 1).

Таблица 1. — Критерии и уровни сформированности конкурентоспособности будущих специалистов фармацевтической отрасли

Уровень	Показатели
<i>1. Рефлексивный критерий</i>	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> – осознание необходимости самосовершенствования, личностного роста; – способность специалиста адекватно оценивать свои достижения, свой уровень профессиональной компетентности; – осознание стремления к сформированности профессиональной рефлексивности; – наличие самоорганизации
Средний	<ul style="list-style-type: none"> – нестойкое осознание необходимости самосовершенствования, личностного роста; – достаточная способность специалиста адекватно оценивать свои достижения, свой уровень профессиональной компетентности; – достаточное осознание стремления к сформированности профессиональной рефлексивности; – наличие на достаточном уровне сформированной самоорганизации

Окончание таблицы 1

Уровень	Показатели
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> – непонимание необходимости самосовершенствования, личностного роста; – недостаточная способность специалиста адекватно оценивать свои достижения, свой уровень профессиональной компетентности; – непонимание стремления к сформированности профессиональной рефлексивности; – самоорганизация сформирована на недостаточном уровне
<i>2. Рефлексивно-оценочный</i>	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> – присутствие мотивов к самоанализу, самоконтролю и самооценке; – наличие мотивов к управлению профессиональным ростом и саморазвитием; – наличие мотивов к саморегуляции деятельности и поведения, организации процесса познания; – наличие развитого самосознания, осуществление контроля и оценки полученных результатов
Средний	<ul style="list-style-type: none"> – достаточное присутствие мотивов к самоанализу, самоконтролю и самооценке; – достаточный уровень сформулированности мотивов к управлению профессиональным ростом и саморазвитием; – наличие достаточного количества мотивов к саморегуляции деятельности и поведения, организации процесса познания; – наличие достаточно развитого самосознания, достаточное осуществление контроля и оценки полученных результатов
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> – непонимание мотивов к самоанализу, самоконтролю и самооценке; – недостаточно выраженные мотивы к управлению профессиональным ростом и саморазвитием; – низкая мотивация к саморегуляции деятельности и поведения, организации процесса познания; – поверхностный уровень развития самосознания, осуществления контроля и оценки полученных результатов
<i>3. Мотивационный</i>	
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> – наличие мотивов к профессиональным, познавательным, социальным, научным интересам; – мотивы к ценностно-смысловому стремлению для получения знаний
Средний	<ul style="list-style-type: none"> – достаточно выраженные мотивы к профессиональным, познавательным, социальным, научным интересам; – непонимание ценностно-смыслового стремления к получению знаний, сформированных на достаточном уровне
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> – недостаточно выражены мотивы к профессиональным, познавательным, социальным, научным интересам; – непонимание ценностно-смыслового стремления к получению знаний

Основываясь на структуре конкурентоспособности будущих молодых специалистов фармацевтической сферы, можно выделить следующие педагогические условия: создание акмеологической среды, которая обеспечивает актуализацию творческого потенциала студентов, как предисловие к саморазвитию и самосовершенствованию для профессионального роста и успешной самореализации в будущей профессиональной деятельности; установка диалогового взаимодействия как основы сотрудничества всех участников профессионального процесса с целью формирования личных профессионально значимых качеств у будущих выпускников как конкурентоспособных специалистов; привлечение студентов к разнообразным видам профессиональной деятельности на основе использования форм и методов контекстного обучения, квази-игровых и интерактивных технологий.

Заключение. Подготовка студентов фармацевтической сферы должна опираться на следующие педагогические условия для создания модели процесса формирования конкурентоспособности будущих специалистов: создание акмеологической среды как условия саморазвития для успешной реализации будущей профессиональной деятельности и организация познавательной рефлексии для овладения профессией на основе системы профессионально-ориентированных знаний.

Таким образом, организация профессиональной подготовки будущих специалистов становится источником формирования именно конкурентоспособного будущего молодого специалиста фармацевтической отрасли, который умеет общаться, обмениваться различной информацией и обогащать свой опыт, формировать систему профессиональных ценностей, достигать высот профессионализма.

Список цитируемых источников

1. *Зеер, Э. Ф.* Практикум по психологии профессиональной школы / Э. Ф. Зеер. — Свердловск : СИПИ, 1990. — 117 с.
2. *Дьяченко, М.* Психологический словарь-справочник / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. — Минск : Харвест, 2004. — 576 с.
3. *Смит, А.* Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. — М. : Ось-89, 1997. — 256 с.
4. *Хайек, Ф.* Индивидуализм и экономический порядок / Ф. А. фон Хайек. — М. : Изограф, 2000. — 256 с.

Поступила в редакцию 16.11.2018

УДК 378.02: 811.111 (043.3)

И. В. Пинюта

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com

СПЕЦИФИКА ПЕРЦЕПТИВНОЙ СТОРОНЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Социальный заказ обуславливает необходимость подготовки учителя иностранного языка к межкультурному общению. С использованием данных этнографических исследований белорусской и американской культур проведено сравнение ряда национальных ценностей и характеристик, что позволило выявить специфику перцептивной стороны межкультурного общения учителя иностранного языка. В статье подчеркивается его роль как межкультурного посредника, интерпретатора и ретранслятора культур в социальной и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: индивидуализм; межкультурное общение; межкультурное посредничество; паритет систем ценностей; равенство; суверенитет личности.

Библиогр.: 30 назв.

I. V. Piniuta

Baranovich State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21, Voykova Str., 225404 Baranovich, Belarus, +375 (163) 48 74 02, pinyuta@msn.com

PECULIARITIES OF THE PERCEPTIVE ASPECT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER INTERCULTURAL COMMUNICATION

The society demands to train foreign language teachers for intercultural communication. Using the data of ethnographic studies of the Belarusian and American cultures, a comparison of a number of national values and characteristics was carried out which made it possible to identify the peculiarities of the perceptive aspect of intercultural communication of foreign language teacher. The article emphasizes its role as an intercultural mediator, interpreter and retranslator of cultures in social and professional activities.

Key words: individualism; intercultural communication; intercultural mediation; parity of value systems; equality; privacy.

Ref.: 30 titles.

Введение. Современное общество характеризуется мобильностью, глобализацией, интернационализацией, вследствие чего значительно возрастают требования к учителю иностранного языка (ИЯ), который должен быть способен успешно осуществлять подготовку учащихся к межкультурному общению. В этой связи ему необходимо уметь изучать иностранную культуру в процессе общения с её носителями. Межкультурное общение — это «совокупность специфических процессов взаимодействия партнёров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является “другим”, и понимающих некую “чужеродность”, “инаковость” своего партнёра по общению» [23, с. 311]. В данном определении подчёркивается целенаправленный, деятельностный характер межкультурного общения, специфической чертой которого выступает достижение взаимопонимания носителей различных языков и культур на основе принципа диалога культур. Указанная концепция означает, что каждая из сторон признаёт другую как равную, проявляет к ней интерес, признаёт её отличия, уважает её уникальность

и одновременно через познание и сопоставление углубляет свою самоидентичность. Несмотря на разноплановость авторских подходов в характеристике межкультурного общения, можно выделить те из них, которые встречаются в работах большинства учёных. Так, общей для многих исследований является специфическая черта межкультурного общения, которая состоит в том, что его участники принадлежат к культурам, воплощающим различные системы ценностей и приписывающим различные значения одним и тем же словам, грамматическим конструкциям, идентичным или сходны речевым и неречевым действиям, поступкам, ситуациям и событиям [7, с. 27; 10, с. 125]. Второй отличительной чертой рассматриваемого феномена можно по праву считать этноцентризм как процесс оценивания «чужих» через призму «своих» [10, с. 127]. Будучи естественным психологическим явлением в межкультурном общении, этноцентризм способствует тому, что коммуникант воспринимает «чужих» в искажённом виде. По мнению исследователей, каждый акт восприятия — это акт интерпретации, и ментальной обработке подвергаются не все сведения, а только те, которые прошли систему разнообразных фильтров; и искажение обусловлено тем, что содержание стереотипов сознания в каждой культуре специфично, в особенности стереотипы о «не-своих» [7, с. 27]. Наконец, третьей специфической чертой межкультурного общения выступает многомерность, поскольку в его содержании прослеживается взаимодействие культуры, передающей своеобразие общественно-исторических условий, языка, отражающего культуру народа, и личности, формируемой в ходе практической деятельности [7, с. 15; 12, с. 20].

Несмотря на многогранный анализ межкультурного общения, некоторые его важные особенности остаются без должного внимания. В ходе анализа данной проблемы стало очевидно, что до сих пор исследователями не выявлены в полной мере специфические черты межкультурного общения, в том числе их проявление в рецептивной речевой деятельности учителя ИЯ. Целью данного исследования выступает системный анализ перцептивной стороны межкультурного общения и выявление особенностей межкультурного общения в деятельности учителя ИЯ.

Основная часть. Межкультурное общение является одной из форм общения, поэтому ему свойственны структура и общие характеристики общения в целом. Структура общения определяется исследователями неоднозначно, однако в ней традиционно выделяют перцепцию, коммуникацию и интеракцию. Как отмечает И. А. Зимняя, «в настоящее время наиболее разработанным и распространённым является подход, согласно которому в общении рассматриваются три стороны: коммуникативная, интерактивная и перцептивная» [11, с. 46—47]. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнёрами по общению и установление на этой основе взаимопонимания» [2, с. 82—83]. Согласно Т. Н. Астафуровой, перцепция осуществляется в соответствии с адресатной моделью межличностной коммуникации, в которой интерпретация смысла сообщения опирается на имплицитное представление коммуникантов друг о друге: их чувствах, мнениях, установках, ценностных ориентациях — на прогнозировании фоновых знаний [3, с. 15—16].

Перцептивная сторона межкультурного общения, отвечающая за адекватность межкультурного восприятия, имеет свою специфику. Как отмечает Н. Д. Гальскова, осваивая новые культурные феномены, человек расширяет возможности своего отражения, и этот процесс разворачивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного багажа, что может, однако, привести к неадекватным интерпретациям и непониманию этих феноменов [6, с. 76].

Отличительной чертой перцептивной стороны межкультурного общения выступает паритет систем ценностей партнёров по межкультурному общению. Согласно Е. М. Бабосову, именно в ценностях «сконцентрировано, закреплено и передается из поколения в поколение всё то, что отшлифовано на протяжении многовекового опыта народа, что выдержало испытанием временем, что составляет духовный оплот общественного сознания страны, а также индивидуального сознания и самосознания каждого гражданина» [4, с. 126]. Идеальная цель

и доминирующая функция межкультурного общения — это такой случай понимания одного человека другим, когда оно носит взаимный, обоюдный характер, и к числу важнейших условий и предпосылок взаимопонимания относится, прежде всего, способность общающихся к адекватному восприятию системы ценностей и значений, регулирующих поведение друг друга [10, с. 123]. Следовательно, эффективное межкультурное общение предполагает восприятие собеседниками друг друга в контексте соответствующей системы ценностей, паритет, т. е. равенство, систем национальных ценностей в сознании партнёров по межкультурному общению. Учитывая эту особенность межкультурного общения, отметим, что восприятие межкультурных различий происходит по этнорелятивному типу — согласно М. Дж. Беннет, к нему относятся «принятие существующих межкультурных различий, адаптация к новой культуре и интеграция в новую культуру» [27, с. 153], — который выступает неотъемлемой характеристикой поликультурной многоязычной личности. В противном случае, если фильтрация воспринимаемых проявлений культуры не происходит через призму национальных ценностей носителя языка, имеет место этноцентрический тип восприятия, который представляет собой «отрицание различий культур, защиту собственного культурного превосходства и минимизацию различий» [28, с. 63]. Этноцентрическое восприятие специфического поведения носителей иностранной культуры выступает причиной таких оценок, как «они странные», «они неискренние», «они гипертрофированно вежливые» и других. Данные оценочные суждения свидетельствуют о межкультурном непонимании. Непонимание и недооценка системы национальных ценностей партнёров по межкультурному общению приводит в ходе восприятия проявления другой культуры, в лучшем случае, к осмыслению его формальной, поверхностной стороны, а не содержательной, глубинной. В результате возникает культурно-ментальный барьер.

В рецептивной речевой деятельности учитель ИЯ должен уметь воспринимать различия по этнорелятивному типу восприятия и понимать, какие ценности лежат в основе его родной национальной культуры. Эти требования выступают условием межкультурного посредничества в процессе преподавания ИЯ. Генеральный директор ЮНЕСКО И. Бокова, определяя способы предотвращения насильственного экстремизма посредством образования, отметила, что «мы должны отвечать культурой и приобретением знаний» [26], что косвенно указывает на роль учителя ИЯ в данном процессе. Говоря словами С. Г. Тер-Минасовой, «в современных условиях, в войне и мире языков и культур, учителя ИЯ оказываются носителями мира, пытающимися примирить сражающихся... Они — проводники чужих идей и культур» [19, с. 120—121].

Следовательно, в современных условиях учитель ИЯ выступает в роли межкультурного посредника, способствующего предупреждению возникновения культурных барьеров. Так, по мнению А. К. Перовой, учитель ИЯ — это «медиатор культур, посредник между культурами, познавший посредством изучения языков как особенности разных культур, так и особенности их взаимодействия, готовый к общению на ИЯ и к осуществлению подготовки школьников к межкультурному взаимопониманию и взаимодействию» [17, с. 10]. Задача учителя ИЯ как межкультурного посредника заключается в интерпретации и ретрансляции культур, а также регулировании взаимоотношений учащихся и носителей изучаемой культуры. Например, учителю ИЯ необходимо помогать учащимся устанавливать культурный контакт с носителями языка; объяснять особенности родной и изучаемой культур и то, как они могут осложнить межкультурное взаимодействие; прогнозировать ситуации межкультурного непонимания и предупреждать их возникновение; формировать уважительное отношение к родной и изучаемой культурам.

Условием исполнения учителем ИЯ как поликультурной личностью роли межкультурного посредника в процессе обучения ИЯ выступают паритет систем национальных ценностей народа страны изучаемого языка и родного народа, а также понимание их различий.

Поскольку ценности как оценочный эталон и поведенческий императив, выработанный национальной культурой и являющийся продуктом общественного сознания, предопределяют специфику межкультурного общения учителя ИЯ, целесообразно рассмотреть их более детально и выявить контрастирующие ценности. С этой целью нами были использованы такие критерии, как типичность и контрастность с родной белорусской культурой, что позволило отобрать следующие ценности носителей американской культуры: суверенитет личности, индивидуализм и равенство.

Суверенитет личности — это конфиденциальность, концепция права собственности по отношению к себе. Характеризуя менталитет американского народа, К. М. Шилихина называет «право личности на внутренний суверенитет» [25, с. 7]. Согласно Г. В. Лариной, в речевом общении зона личной автономии, т. е. суверенитет личности, «определяет ту допустимую степень импозиции, степень воздействия на адресата, которая устанавливает право говорящего осуществить тот или иной акт и тот предел, до которого слушающий считает это действие возможным» [15, с. 13]. Речевое и неречевое поведение человека, учитывающего рассматриваемую ценность, направлено как на защиту от вторжения партнёра в его личную зону, так и на проявление уважения к суверенитету личности собеседников.

Традиционные ценности носителей белорусской культуры обуславливают появление противоположных коммуникативных намерений, составляющих «основу и глубинное психологическое содержание речи, которое непосредственно связано с <...> видением мира субъектом» [16, с. 5]. Отечественные этнографы подчёркивают открытость и искренность белорусов: «...Я пазнаёміўся з чалавекам, ён мне стаў сваім, я дзялюся з ім патаемным, веру шчыра і не дапускаю думкі пра падман. І мне горка ўбачыць гэты падман, я замыкаюся. Каб потым зноў адкрыцца, бо зла я не памятаю» [24, с. 3]. Суверенитет личности в полной мере является национально-специфической ценностью по отношению к белорусской культуре, поскольку в белорусском и русском языках не существует перевода слова “*privacy*”. Вместе с тем В. В. Кириенко зафиксировал высокую положительную оценку белорусами такого качества, как стремление к личной свободе (суверенитету личности), — 93,4%. Однако в соответствии с самооценкой респондентов, носителей белорусской культуры, проведённой в первом десятилетии XXI века, эта характеристика находится лишь на тринадцатой позиции из двадцати [14, с. 68]. Данный факт подтверждает различия между желательными ментальными характеристиками белорусов и их самооценкой, т. е. противоречие между Я-идеальным и Я-реальным. Таким образом, приведённые аргументы свидетельствуют, что суверенитет личности занимает важное место в системе ценностей американского народа и является национально-специфической характеристикой в сравнении с белорусской культурой.

Индивидуализм как ценность — это автономность личности, её стремление быть самодостаточной, полная ответственность личности за всё происходящее с ней [10, с. 20; 30, с. 136]. По мнению исследователей, в индивидуалистических культурах определение личности связывается с принципом регулирования социального поведения в соответствии с личными интересами и отношениями [30, с. 17]. Поэтому индивидуализм обуславливает реализацию такой интенции, как, например, самостоятельно сделать что-либо для достижения запланированного результата. Возникновение индивидуализма в системе американских ценностей учёные связывают с особенностями религии: ценностями протестантской этики с её приоритетом личности, индивидуальной самореализации и совершенствования [22, с. 14]. Это подтверждает А. Вержбицкая, указывая на то, что для современного носителя английского языка характерна уверенность в себе, и это правило мышления проявляется в следующих рассуждениях: «Хорошо часто думать что-то вроде: если я хочу, чтобы со мной случилось что-то хорошее, мне надо делать что-то для этого. Я могу это делать» [5, с. 396].

В свою очередь белорусские этнографы отмечают у соотечественников относительно невысокий уровень индивидуализма [1, с. 106; 14, с. 68]. О. В. Данич указывает на то, что для менталитета славян характерна «слепая вера в судьбу и фатализм» [8, с. 27]. В белорусском

фольклоре негативное отношение к индивидуализму выражается, например, в поговорке «Ганарлівы ды ўпарты — нічога не варты». В. В. Кириенко констатирует перемещение в современном обществе векторности развития ценностных ориентаций белорусов в сторону усиления индивидуалистических ментальных характеристик вследствие дискомфорта, который они ощущают от недостаточно развитых черт, таких как, например, «стремление к личной свободе и автономизированность» [13, с. 19—20]. Вместе с тем учёный доказывает, что индивидуализм занимает менее значимую позицию в белорусском автопортрете [14, с. 68]. Представленная им точка зрения не противоречит мнению других исследователей особенностей менталитета белорусов. Так, Е. М. Бабосов подчёркивает значимость индивидуализма в системе ценностей белорусского народа. Однако, согласно результатам его исследований, только 52,2% респондентов считают указанную характеристику основной [4, с. 132]. Следовательно, в иерархии американских ценностей индивидуализм занимает более высокую позицию в сравнении с системой национальных ценностей белорусов.

Не менее важной ценностью американского народа является равенство, которое рассматривается как равноправие партнёров по общению вне зависимости от статуса, возраста и пола [29, с. 150]. Указанная ценность во многом определяет выбор стиля общения между партнёрами, обусловленного «низкой дистанцией власти» (Г. Хофстеде). Например, в американской культуре влияние равенства проявляется в отказе от демонстрации статусных различий коммуникантов в системе обращений. Так, следствием влияния равенства на процесс коммуникации является предупреждение о том, что «обратившись к прохожему *Sir (Сэр)*, Вы покажетесь смешным» [18, с. 17].

Вместе с тем анализ ряда отечественных исследований позволяет сделать заключение, что равенство не имеет очень большого значения в поведении носителей белорусской культуры [1; 14; 20]. Представим данные, подтверждающие меньшее влияние рассматриваемой ценности на речевое и неречевое поведение наших соотечественников. Распространённое среди носителей белорусской культуры мнение, отражённое в пословице «Госць у хаце — Бог у хаце», даёт основание говорить о приоритете гостя во взаимоотношениях с хозяином дома. К характерным чертам белорусов относится «празмерная залежнасць ад волі і думак “вышэйстаячых”» [9, с. 36]. Указанная черта доказывает зависимость характера отношения людей от социального статуса, что находит отражение, например, в пословице «Набок, грыбок, баравік едзе», обращении на Вы или по имени и отчеству, строгой очередности вступления в разговор. Наш опыт наблюдения за коммуникативным поведением соотечественников подтверждает, что белорусы демонстрируют почтение к старшим по возрасту, званию, а также к носителям иностранной, особенно западной, культуры. Например, высказанный зарубежным гостем комплимент относительно картины в доме может быть воспринят хозяином как намёк подарить её. Вышеизложенное даёт основание для рассмотрения равенства в качестве специфической ценности народа страны изучаемого языка в сравнении с белорусской культурой.

В свою очередь, согласно социологическим исследованиям, менталитет белорусов характеризуется не столько суверенитетом личности, индивидуализмом и равенством, сколько «гостеприимством, трудолюбием, теплотой и сердечностью в отношениях между людьми, совестью и сострадательностью, толерантностью и коллективизмом» [14, с. 19—20]. Вслед за И. И. Токаревой мы относим белорусскую культуру к преимущественно коллективистской культуре, в которой определение личности включает ценность личности как части группы, ценность норм и осознаваемых обязанностей, регулирующих социальное поведение личности, важность взаимоотношений в группе, взаимоотношений, поддерживаемых любой ценой [21, с. 17]. Данную позицию отчасти разделяет Э. С. Дубенецкий, который характеризует белорусский народ как «своеасабліваю індывідуальна-калектывісцкую супольнасць» [9, с. 25].

Заключение. Приведённые в ходе сопоставительного анализа систем ценностей американского и белорусского народов аргументы позволяют сделать вывод о том, что суверенитет личности, индивидуализм и равенство занимают более высокие позиции в иерархии американских ценностей в сравнении с белорусской культурой. Недооценка выявленных различий способна привести к возникновению культурно-ментального барьера, который обнаруживается в неготовности понимания культурно обусловленных коммуникативных намерений общающихся сторон. Следовательно, отличительной чертой перцептивной стороны межкультурного общения учителя ИЯ выступает паритет систем ценностей партнёров по межкультурному общению как условие осуществления межкультурного посредничества и регулирования взаимоотношений учащихся и носителей изучаемой культуры. В перспективе целесообразно выявить другие культурные ценности и характеристики, которые способны вызвать барьеры в восприятии как англоязычной, так и белорусской культур.

Список цитируемых источников

1. Агеева, Л. А. Национальное самосознание белорусов и восприятие ими себя и их другими нациями / Л. А. Агеева // Менталитет восточных славян: история, современность, перспективы : материалы Междунар. науч. конф., Гомель, 27—28 окт. 1999 г. / Гомел. гос. техн. ун-т им. П. О. Сухого ; под ред. В. В. Кириенко. — Гомель, 1999. — С. 105—107.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 1998. — 376 с.
3. Астафурова, Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 ; 10.02.19 / Т. Н. Астафурова ; Моск. гос. лингв. ун-т. — М., 1997. — 41 с.
4. Бабосов, Е. М. Структурная трансформация жизни населения Беларуси в конце XX — начале XXI века : монография / Е. М. Бабосов. — Минск : Право и экономика, 2005. — 229 с.
5. Вержбицкая, А. Язык. Культура. Познание : сб. ст. ; пер. с англ. / А. Вержбицкая ; отв. ред. и сост. М. А. Кронгауз ; вступ. ст. Е. К. Падучевой. — М. : Рус. яз., 1997. — 411 с.
6. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 336 с.
7. Гришаева, Л. И. Специфика деятельности коммуникантов в межкультурной среде : монография / Л. И. Гришаева, И. А. Стернин, М. А. Стернина. — Воронеж : Науч. кн., 2009. — 262 с.
8. Данич, О. В. Менталитет белорусов и русских (отражение в мифологии, фольклоре, фразеологии) : учеб.-метод. пособие / О. В. Данич. — Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2004. — 84 с.
9. Дубянецкі, Э. С. Таямніцы народнай душы : кн. для вучняў / Э. С. Дубянецкі. — Мінск : Нар. асвета, 1995. — 47 с.
10. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. — СПб. : КАРО, 2005. — 352 с.
11. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2002. — 383 с.
12. Измestьева, И. А. Обучение межкультурной коммуникации будущих учителей иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.02 / И. А. Измestьева. — Якутск, 2002. — 149 л.
13. Кириенко, В. В. Менталитет современных белорусов (социологический анализ) : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.06 / В. В. Кириенко ; Ин-т социологии Нац. акад. наук Беларуси. — Минск, 2007. — 38 с.
14. Кириенко, В. В. Менталитет современных белорусов : монография / В. В. Кириенко. — Гомель : Гомел. гос. техн. ун-т им. П. О. Сухого, 2004. — 225 с.
15. Ларина, Г. В. Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации (на материале английской и русской коммуникативных культур) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20 / Г. В. Ларина ; Рос. ун-т дружбы народов. — М., 2003. — 32 с.
16. Павлова, Н. Д. Коммуникативная функция речи: интенциональная и интерактивная составляющие : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Н. Д. Павлова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 2000. — 61 с.
17. Перова, А. К. Педагогические условия формирования социокультурного компонента профессиональной подготовки учителя иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. К. Перова ; Калуж. гос. пед. ун-т им. К. Э. Циолковского. — Калуга, 2010. — 22 с.
18. Плюхина, З. А. Англичане говорят так : учеб. пособие / З. А. Плюхина. — М. : Высш. шк., 1991. — 175 с.

19. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. — М. : Слово / Slovo, 2000. — 624 с.
20. *Токарева, И. И.* Этнокультурные стереотипы коммуникативного поведения : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / И. И. Токарева ; Белорус. гос. ун-т. — Минск, 1999. — 36 с.
21. *Токарева, И. И.* Этнолингвистика и этнография общения : монография / И. И. Токарева ; под ред. Ф. А. Литвина. — 2-е изд. — Минск : МГЛУ, 2001. — 244 с.
22. *Федюковская, М. Г.* Роль этнопсихологических факторов в обучении британских студентов русскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. Г. Федюковская ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 1999. — 18 с.
23. *Халева, И. И.* Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода / И. И. Халева // Психоллингвистика и межкультурное взаимопонимание : материалы X Всесоюз. симп. по психоллингвистике / под ред. Ю. С. Сорокина (отв. ред.) [и др.]. — М. : Наука, 1991. — С. 311.
24. *Шаўцоў, С. І.* зноў пра нас: беларусаў і Беларусь... Гутарка з сацыёлагам С. Шавелем / С. Шаўцоў // Звязда. — 1998. — 2 крас. — С. 3.
25. *Шилихина, К. М.* Вербальные способы модификации поведения и эмоционально-психологического состояния собеседника в российской и американской коммуникативных культурах : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / К. М. Шилихина ; Воронеж. гос. ун-т. — Воронеж, 1999. — 24 с.
26. ЮНЕСКО и США подчеркивают роль образования в предотвращении насильственного экстремизма / UNESCOPRESS. — 07.11.2015. — Режим доступа: http://www.unesco.org/new/ru/media-services/single-view/news/unesco_and_united_states_promote_education_to_prevent_violent_extremism/#. VIBWTxuhemQ. — Дата доступа: 20.11.2017.
27. *Bennett, J. M.* Developing intercultural sensitivity / J. M. Bennett, M. J. Bennett // Handbook of Intercultural Training / D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett. — 2003. — P. 147—165.
28. *Bennett, M. J.* Becoming interculturally competent / M. J. Bennett // Toward multiculturalism: A reader in multicultural education / J. Wurzel. — 2nd ed. — Newton, MA : Intercultural Resource Corporation, 2004. — P. 62—77.
29. *Dunnett, S.* English language teaching from an intercultural perspective / S. Dunnett // Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching / J. M. Valdes. — Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1986. — P. 147—262.
30. *Stewart, E. C.* American cultural patterns : A cross-cultural perspective / E. C. Stewart, M. J. Bennett. — Rev. ed. — Intercultural press, inc., 1991. — 192 p.

Поступила в редакцию 21.12.2018

Учреждение образования
«Барановичский государственный университет»

Вестник БарГУ

Ежеквартальный научно-практический журнал

Издаётся с марта 2013 г.

Выпуск 7, март, 2019.

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

Учредитель: учреждение образования «Барановичский государственный университет».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

Заместитель главного редактора журнала Климук Владимир Владимирович, кандидат экономических наук, доцент, проректор по научной работе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ

Главный редактор серии

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

Ответственный секретарь серии

Захарченя Наталья Федоровна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования и технологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Редактор текстов на английском языке

Пинюта Ирина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Пономарёва Елена Ивановна (*ответственный за направление «Педагогические науки»*), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

Яценко Татьяна Евгеньевна (*ответственный за направление «Психологические науки»*), кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Барановичи, Республика Беларусь).

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

Белановская Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Олифирович Наталья Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и консультативной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

Пергаменщик Леонид Абрамович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск, Республика Беларусь).

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

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

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

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

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

Адрес редакции:

ул. Войкова, 21, 225404 г. Барановичи.

Телефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by .

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

Свидетельство о регистрации средств массовой информации № 1533 от 30.07.2012, выданное Министерством информации Республики Беларусь.

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

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

Издатель: учреждение образования «Барановичский государственный университет».

Выходит на русском, белорусском и английском языках.

Журнал распространяется на территории Республики Беларусь.

Заведующий редакционно-издательской группой С. А. Березнюк

Технический редактор Е. И. Березич

Компьютерная вёрстка С. А. Березнюк

Корректор С. А. Березнюк

Подписано в печать 14.03.2019. Формат 60 × 84 ¹/₈. Бумага ксероксная. Печать цифровая. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 16,75. Уч.-изд. л. 11,75. Тираж 75 экз. Заказ .

Цена свободная.

Полиграфическое исполнение: Гродненское областное унитарное полиграфическое предприятие «Слонимская типография». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/203 от 07.03.2014, № 2 от 25.02.2014.

Адрес: ул. Хлюпина, 16, 231800 Слоним, Гродненская обл.

Установа адукацыі
«Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт»

Веснік БарДУ

Штоквартальны навукова-практычны часопіс

Выдаецца з сакавіка 2013 г.

Выпуск 7, сакавік, 2019.

Серыя «Педагагічныя навукі.
Псіхалагічныя навукі. Філалагічныя
навукі (літаратуразнаўства)»

Заснавальнік: установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

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

Намеснік галоўнага рэдактара часопіса Клімук Уладзімір Уладзіміравіч, кандыдат эканамічных навук, дацэнт, прарэктар па навуковай рабоце ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ СЕРЫІ

Галоўны рэдактар серыі

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

Адказны сакратар серыі

Захарчэня Наталля Фёдарэўна, старшы выкладчык кафедры дашкольнай адукацыі і тэхналогій установы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Рэдактар тэкстаў на англійскай мове

Пінюта Ірына Вячаславаўна, кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры прафесійнай іншамоўнай падрыхтоўкі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Панамарова Алена Іванаўна (*адказны за напрамак «Педагагічныя навукі»*), кандыдат педагагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры педагагікі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

Яцэнка Таццяна Яўгеньеўна (*адказны за напрамак «Псіхалагічныя навукі»*), кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры псіхалогіі ўстановы адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт» (Баранавічы, Рэспубліка Беларусь).

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

Аліфіровіч Наталія Іванаўна, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры клінічнай і кансультацыйнай псіхалогіі Інстытута псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Пергаменшчык Леанід Абрамавіч, доктар псіхалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры сацыяльнай і сямейнай псіхалогіі Інстытута псіхалогіі ўстановы адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка» (Мінск, Рэспубліка Беларусь).

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

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

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

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

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

Адрас рэдакцыі:

вул. Войкава, 21, 225404 г. Баранавічы.

Тэлефон: +375 (163) 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by .

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

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

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

Навукова-практычны часопіс «Веснік БарДУ» уключаны ў РІНЦ (Расійскі індэкс навуковага цытавання), ліцэнзійны дагавор № 06-01/2016.

Выдавец: установа адукацыі «Баранавіцкі дзяржаўны ўніверсітэт».

Выходзіць на рускай, беларускай і англійскай мовах.

Часопіс распаўсюджваецца на тэрыторыі Рэспублікі Беларусь.

Загадчык рэдакцыі/на-выдавецкай групы С. А. Беззнюк

Тэхнічны рэдактар А. І. Бярэзіч

Камп'ютарная вёрстка С. А. Беззнюк

Карэктар С. А. Беззнюк

Падпісана да друку 14.03.2019. Фармат 60 × 84 1/8. Папера ксерасная. Друк лічбавы. Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 16,75. Ул.-выд. арк. 11,75. Тыраж 75 экз. Заказ

Кошт свабодны.

Паліграфічнае выкананне: Гродзенскае абласное ўнітарнае паліграфічнае прадпрыемства «Слоніўская тыпаграфія». Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы, распаўсюджвальніка друкаваных выданняў № 1/203 ад 07.03.2014, № 2 ад 25.02.2014.

Адрас: вул. Хлюпіна, 16, 231800 Слоніў, Гродзенская вобл.

Educational institution
“Baranovichi State University”

BarSU Herad

A quarterly scientific and practical journal

Published since March 2013

Volume 7, March, 2019.

Series “Education. Psychology.
Philology (Literary studies)”

Promoter: educational institution “Baranovichy State University”.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief Vasily Ivanovich Kochurko, Doctor of Agriculture, Professor, Member of the Belarusian Academy of Engineering, Member of the International Academy of Technical Education, Member of the International Academy of Pedagogical Education, Member of the Academy of Economic Sciences of Ukraine, Distinguished educator of the Republic of Belarus, Rector of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Deputy Editor-in-Chief Vladimir Vladimirovich Klimuk, Ph. D. in Economic Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

EDITORIAL BOARD OF THE SERIES

Series Executive Editor

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

Senior Editor

Natalia Fyodorovna Zaharchenya, Senior lecturer of the Department of Pre-school Education and Technology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

English Text Editor

Irina Vyacheslavovna Piniuta, Ph. D. in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Foreign Language Training of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

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

Tatyana Evgenyevna Yatsenko (*in charge of the subject area “Psychology”*), Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

Oleg Nikolayevich Fenchuk (*in charge of the subject area “Philology”*), Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Philology of the educational institution “Baranovichi State University” (Baranovichi, the Republic of Belarus).

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

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

Alexandr Ivanovich Belskiy, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of History of Belarusian Literature of Belarusian State University (Minsk, the Republic of Belarus).

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

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

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

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

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

Alexandr Nikolayevich Makarevich, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Literature and Intercultural Communication of the educational institution “Mogilev State University named after A. A. Kuleshov” (Mogilev, the Republic of Belarus).

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

Marina Vladimirovna Nikolaeva, Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Elementary Education of the federal budget educational institution of higher professional education "Volgograd State Socio-pedagogical University" (Volgograd, the Russian Federation).

Natalya Ivanovna Olifirovich, Ph. D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Clinical and Counseling Psychology of the educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank" (Minsk, the Republic of Belarus).

Leonid Abramovich Pergamenshchik, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Social and Family Psychology of the educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank" (Minsk, the Republic of Belarus).

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

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

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

Anna Vasilyevna Torhova, Doctor of Education, Professor, Vice-rector for Research Work of the educational institution "Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank" (Minsk, the Republic of Belarus).

Flyura Ibragimovna Hramtsova, Doctor of Political Sciences, Professor, Ph. D. in Education, Professor of the Department of Psychology and Conflictology of the branch of the state educational institution of higher professional education "Russian State Social University" (Minsk, the Republic of Belarus).

Editorial address:

21 Voykova Str., 225404 Baranovichi. Phone: +375 163 45 46 28.

E-mail: vestnik@barsu.by .

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

The certificate of the registration of mass media № 1533 of 30.07.2012 issued by the Ministry of Information of Belarus.

In accordance with the order of the board of the Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus, on January 21, 2015 № 16 the scientific and practical journal "BarSU Herald" the series "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.

Published: educational institution "Baranovichi State University".

Issued in Russian, Belarusian and English.

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

Managing editor S. A. Bereznyuk

Technical editor E. I. Berezich

Desktop Publishing S. A. Bereznyuk

Proofreader S. A. Bereznyuk

Signed print 14.03.2019. Format 60 × 84 ¹/₈. Paper xerox. Digital printing. Headset Times. Conv. pr. s. l. 16.75. Acc.-pub. s. l. 11.75. Circulation of 75 copies. Order

Free price.

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

Address: 16 Hlyupin St., 231800 Slonim, Grodno region.

© BarSU, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гоцко Е. Н. Проблема формирования коммуникативно-дискурсивной культуры в педагогическом аспекте	10
Горбунова В. А., Зырянова С. М. Теоретические основы формирования мотивационной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к процедуре аттестации	15
Дубешко Н. Г. Организационно-педагогические условия использования мониторинговых механизмов управления качеством образования в учреждении дошкольного образования	23
Дышекова О. В., Нижельская Ю. А. Инновационные методы обучения в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов юридического профиля	29
Илясова Ю. С. Применение инновационных интернет технологий в профессиональной подготовке будущих средних медицинских работников: практический аспект	34
Котько Е. Л. Повышение эффективности управления познавательной деятельностью как педагогическая проблема	40
Кривуть М. Л. Коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования: структурные компоненты и уровни развития	45
Лашкова Л. Л. Профессиональная подготовка магистрантов по образовательной программе «Методическое сопровождение в дошкольном образовании»	53
Лукашениа З. В., Лищук И. В. Консалтинговое сопровождение профессиональной подготовки будущих педагогов	58
Мороз Г. Н. Формирование конкурентоспособности будущих специалистов фармацевтической сферы в процессе профессиональной подготовки	65
Пинюта И. В. Специфика перцептивной стороны межкультурного общения учителя иностранного языка	71
Стреленко А. А. Мы-образ в сознании специалистов по социальной работе	78
Угликова И. В. Инфографика как способ визуализации информации и знаний студентов неязыковых специальностей в современном иноязычном образовании	84
Шанц Е. А. Технологии развития субъектной позиции дошкольников в трудовой деятельности	90

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Клещёва Е. А., Павлович А. А. Предотвращение дискриминации в образовательной среде: практические рекомендации социально-педагогической и психологической службы	96
Медведская Е. И. Особенности категоризации личности представителями разных информационных субкультур	102
Пузыревич Н. Л. Подростковый нарратив как метод изучения отношения к рискованному поведению у современных подростков	109
Радионова И. Б. Взаимосвязь отцовского отношения и навыков общения у детей с расстройством аутистического спектра	114
Селезнёв А. А. Педагогическая психология здоровья — актуальное направление науки XXI века	120
Яценко Т. Е. Психологическая сущность категории «Виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода	127

ЗМЕСТ

ПЕДАГАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Гацко А. М. Праблема фарміравання камунікатыўна-дыскурсіўнай культуры ў педагагічным аспекце	10
Гарбунова В. А., Зыранова С. М. Тэарэтычныя асновы фарміравання матывацыйнай гатоўнасці педагогаў дашкольнай адукацыйнай арганізацыі да працэдуры атэстацыі	15
Дубешка Н. Р. Арганізацыйна-педагагічныя ўмовы выкарыстання маніторынгавых механізмаў кіравання якасцю адукацыі ва ўстановах дашкольнай адукацыі	23
Дышэкава А. В., Ніжэльская Ю. А. Інавацыйныя метады навучання ў працэсе фарміравання іншамоўнай камунікатыўнай кампетэнцыі ў студэнтаў юрыдычнага профілю	29
Ілясава Ю. С. Прымяненне інавацыйных інтэрнэт-тэхналогій у прафесійнай падрыхтоўцы будучых сярэдніх медыцынскіх работнікаў: практычны аспект	34
Кацько А. Л. Павышэнне эфектыўнасці кіравання пазнавальнай дзейнасцю студэнтаў як педагагічная праблема	40
Крывуць М. Л. Камунікатыўная кампетэнтнасць педагога інклюзіўнай адукацыі: структурныя кампаненты і ўзроўні развіцця	45
Лашкова Л. Л. Прафесійная падрыхтоўка магістрантаў па адукацыйнай праграме «Метадычнае суправаджэнне ў дашкольнай адукацыі»	53
Лукашэня З. У., Лішчук І. В. Кансалтынгавае суправаджэнне прафесійнай падрыхтоўкі будучых педагогаў	58
Мароз Г. М. Фарміраванне канкурэнтаздольнасці будучых спецыялістаў фармацэўтычнай сферы ў працэсе прафесіянальнай падрыхтоўкі	65
Пінюта І. В. Спецыфіка перцептыўнага боку міжкультурных зносін настаўніка замежнай мовы	71
Страленка Г. А. Мы-вобраз у свядомасці спецыялістаў па сацыяльнай рабоце	78
Углікава І. В. Інфаграфіка як спосаб візуалізацыі інфармацыі і ведаў студэнтаў нямоўных спецыяльнасцей у сучаснай іншамоўнай адукацыі	84
Шанц Я. А. Тэхналогіі развіцця суб'ектнай пазіцыі дашкольнікаў у працоўнай дзейнасці	90

ПСІХАЛАГІЧНЫЯ НАВУКІ

Кляшчова А. А., Паўловіч А. А. Прадухіленне дыскрымінацыі ў адукацыйным асяроддзі: практычныя рэкамендацыі сацыяльна-педагагічнай і псіхалагічнай службы	96
Мядзведская А. І. Асаблівасці катэгарызацыі асобы прадстаўнікамі розных інфармацыйных субкультур	102
Пузырэвіч Н. Л. Падлеткавы наратыў як метады вывучэння адносін да рызыкаўных паводзін у сучасных падлеткаў	109
Радзіонава І. Б. Узаемасувязь бацькоўскіх адносін і навыкаў зносін у дзяцей з расстройтвам аўтыстычнага спектру	114
Селязнёў А. А. Педагагічная псіхалогія здароўя — актуальны напрамак навукі XXI стагоддзя	120
Яцэнка Т. Я. Псіхалагічная сутнасць катэгорыі «Віктымныя паводзіны» з пазіцыі суб'ектна-асяроддзевага падыходу	127

CONTENTS

EDUCATION

Gatsko A. M. Problem of forming communicative and discursive culture in the pedagogical aspect	10
Gorbunova V. A., Zyryanova S. M. Theoretical grounds of the formation of motivational readiness of teachers of preschool educational organization to the certification procedure	15
Dubeshka N. G. Organizational-pedagogical conditions of using monitoring mechanisms of managing educational quality in establishing preschool education	23
Dysheikova O. V., Nizhelskaya Yu. A. Innovative teaching methods in the process of forming foreign language communicative competence of law students	29
Iliasova Y. S. Use of innovative Internet-technologies in professional training of pre-service junior medical staff: practical aspects	34
Kotko E. L. Improvement of effective management of cognitive activities as a pedagogical problem	40
Krivut M. L. Communicative competence of the pedagogue of inclusive education: structural components and development levels	45
Lashkova L. L. Students' professional training using the educational program "Methodological support in preschool education"	53
Lukashenia Z. V., Lishchuk I. V. Consulting support of professional pre-service teacher training	58
Moroz G. N. Formation of future specialists' competitiveness in the pharmaceutical field in professional training	65
Piniuta I. V. Peculiarities of the perceptive aspect of foreign language teacher intercultural communication	71
Strelenko A. A. We-image in the minds of social work specialists	78
Uglikova I. V. Infographics as a means of visualization of information and knowledge of students of nonlinguistic qualifications in foreign language education	84
Schantz E. A. Technology of the development of subjective position of preschool children in labour activity	90

PSYCHOLOGY

Klescheva E. A., Paulovich A. A. Prevention of discrimination in the educational environment: practical recommendations of the socio-pedagogical and psychological service	96
Medvedskaya E. I. Peculiarities of personality categorization by representatives of different information	102
Puzyrevich N. L. Adolescent narrative as the method to study modern teenagers' attitudes to risk behaviour	109
Radionova I. B. Relationship of paternal attitude and communication skills of children with autism spectrum disorder	114
Seleznev A. A. Pedagogical psychology of health up-to-date scientific field of the XXIst century	120
Yatsenka T. E. Psychological essence of the category "Victim behaviour" from the position of the subject-environmental	127

УДК 378.147.2

И. В. Угликова

Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Космонавтов, 1, 212022 Могилев, Республика Беларусь,
+375 (29) 746 36 77, Uglikova@mail.ru

ИНФОГРАФИКА КАК СПОСОБ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ И ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В связи с переживаемым обществом визуальным «бумом» все более востребованным становится применение на занятиях в учреждении высшего образования (далее — УВО) различных средств визуализации. Особое методическое значение имеет использование приемов, которые не только позволяют представлять объекты в удобной для зрительного восприятия форме, но и стимулируют мыслительную активность обучающихся. Одним из таких приемов является инфографика. Для достижения максимального развивающего эффекта при создании объектов инфографики необходимо руководствоваться правилами сходства, близости, простоты и завершенности, опирающихся на особенности восприятия информации нашим мозгом. Использование приема инфографики на практических занятиях по иностранному языку способствует решению ряда конкретных методических задач и вносит вклад в достижение значимых метапредметных результатов образования на уровне учебно-познавательной деятельности в целом.

Ключевые слова: инфографика; визуализация информации; визуализация знаний студентов; синтетическая форма графической организации данных; решение методических задач на занятии по иностранному языку; представление лексических и грамматических аспектов во взаимосвязи.

Библиогр.: 9 назв.

I. V. Uglikova

Mogilev State A. Kuleshov University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 1 Kosmonavtov Str.,
212022 Mogilev, the Republic of Belarus, +375 (29) 746 36 77, Uglikova@mail.ru

INFOGRAPHICS AS A MEANS OF VISUALIZATION OF INFORMATION AND KNOWLEDGE OF STUDENTS OF NONLINGUISTIC QUALIFICATIONS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Due to the visual “boom” that the society is experiencing, the use of various visualization tools in the university is becoming more and more popular. The use of techniques, e.g., infographics, that help to represent objects in a form that is convenient for visual perception and to stimulate students’ mental activities is of great methodological value. To achieve the maximum developmental effect when creating infographics, it is necessary to follow the rules of similarity, proximity, simplicity and completeness, which are based on the peculiarities of information perception by brain. The use of infographics as a technique in foreign language workshops contributes to the solution of a number of specific methodological problems and the achievement of significant metasubject educational results at the level of learning and cognitive activity.

Key words: infographics; visualization of information; visual representation of students’ knowledge; synthetic form of graphic data design; solving methodological problems at a foreign language lesson; representation of lexical and grammatical aspects in the relationship.

Ref.: 9 titles.

Введение. Современная социокультурная ситуация характеризуется активным проникновением информационных технологий в различные сферы жизни. Вряд ли этот процесс обратим, поэтому следует подумать, как использовать его с пользой — в целях повышения эффективности учебного процесса в УВО в целом и освоения конкретного предметного

содержания при изучении учебных дисциплин. В этом свою роль может и должно сыграть применение различных средств визуализации. Одним из приемов, постепенно получающих большое распространение как на ступени средней, так и высшей школы, является инфографика.

Отечественными и российскими исследователями изучаются отдельные методические аспекты применения инфографики для визуального представления учебного материала; при этом демонстрируются различные подходы, начиная от рассмотрения инфографики как образовательной технологии / метода визуализации информации [1; 2] до приема, использующегося при изучении конкретных учебных предметов на разных ступенях образования [3—5] и др. В то же время практико-методические аспекты применения объектов инфографики на практических занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей требуют более глубокого изучения.

Основная часть. Многие исследователи, занимающиеся проблемами применения визуализации в обучении, высказывают мнение о необходимости разграничения понятий «визуализация информации» и «визуализация знаний» [6]. При этом «визуализацию информации» в общем значении трактуют как графическое представление абстрактных данных, позволяющее облегчить к ним доступ, а под «визуализацией знаний» понимают применение различных средств для обмена знаниями [3, с. 71]. Однако требования, предъявляемые к подготовке современных специалистов, свидетельствуют о том, что в УВО использование визуальных элементов должно выходить за рамки предъявления объекта в форме, удобной для зрительного восприятия, и обязательно стимулировать мыслительные процессы. Иными словами, визуализация должна не только обеспечить зрительное восприятие феномена, но и его последующее осмысление, интерпретацию, преобразование и создание на этой основе индивидуального образа объекта, т. е. выступать средством формирования визуального мышления, что возможно при изучении любой учебной дисциплины, в том числе — иностранного языка.

В современной лингводидактике описаны многочисленные приемы работы с информацией, позволяющие синтезировать различные знаково-символические объекты и представлять их в компактном и удобном для зрительного восприятия виде. Некоторые из них пришли в сферу образования из других областей; в частности, инфографика изначально использовалась в журналистике и дизайне.

Существуют различные определения термина «инфографика»; в самом общем значении под инфографикой понимают графический способ подачи данных и знаний, цель которого — быстро и четко преподнести сложную информацию [4, с. 391]. Однако данная трактовка не отражает ряд важных черт инфографики как методического приема и требует уточнения.

Во-первых, инфографика включает визуальные элементы и фрагменты текста, поясняющие их, совмещая иллюстративность рисунка и вербально-логическую наполненность текста [5, с. 154]. Это достигается за счет сочетания таких графических средств передачи информации, как графики, диаграммы, иллюстрации, ментальные карты, текстовые опоры. Приемлемой можно считать любую форму, обеспечивающую эффективный обмен информацией, т. е. инструментарием инфографики не ограничена.

Во-вторых, не каждое сочетание рисунка и схем является инфографикой. Инфографика — это синтетическая форма организации материала, где каждый из элементов изначально имеет связи с множеством других элементов [3, с. 72]. Построенный объект должен являться полноценным графическим рассказом; только в этом случае он позволит систематизировать отдельные блоки информации в единый комплекс.

Выделяют три типа инфографики [2, с. 73]; любой из них может быть задействован на практических занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых специальностей:

– статичная — одиночный слайд без анимированных элементов; наиболее простой и распространенный вид инфографики;

– интерактивная — содержит анимированные элементы, что дает возможность пользователям взаимодействовать с динамическими данными; позволяет визуализировать большее количество информации в одном интерфейсе;

– видеоинфографика — короткий видеоряд, в котором сочетаются визуальные образы данных, иллюстрации и динамический текст [2, с. 73].

Однако для того, чтобы инфографика (как и любое другое графическое изображение) выполняла свои функции и способствовала активизации учебно-познавательной деятельности студентов (а не тормозила ее, являясь «пугалом»), необходимо убедиться в достаточном уровне готовности обучающихся, а именно сформированы ли у них умения:

– «читать» символы, т. е. видеть за изображениями и условными обозначениями конкретное содержание учебного материала;

– создавать визуальные и схематические опоры, заменяя абстрактные и материальные объекты условными знаками;

– оперировать готовыми визуальными/схематическим объектами в соответствии с их функциональным назначением.

Применение инфографики в преподавании иностранного языка, как и других предметов, реализуется в двух основных направлениях: 1) проектирование и построение инфографики преподавателем и организация работы обучающихся с готовым объектом, где информация уже обработана и систематизирована; 2) проектирование и построение инфографики самими обучающимися — полностью самостоятельно (индивидуально или в процессе совместной групповой работы). В таком случае их работа будет носить аналитический характер и поможет усвоить, активизировать и закрепить необходимый грамматический или лексический материал.

В обоих случаях, помимо решения многообразия конкретных методических задач, создается комплекс условий для организации понимания научных знаний, обеспечения процессов эффективной коммуникации, придания деятельности субъектов учебного процесса целенаправленного характера.

Следует отметить, что сегодня существует множество ресурсов, специализирующихся на создании и распространении инфографики, предлагающих обширное собрание и удобный поиск, возможность подписки на обновления по электронной почте (напр., Daily Infographic, Cool Infographic и др.). Поэтому зачастую не составляет проблемы нахождение объектов, которые можно применять на занятиях по иностранному языку в готовом виде либо использовать как элементы при создании собственной инфографики (для этого в Сети есть достаточное количество инструментов и понятные инструкции пользования ими). Однако, чтобы эти объекты выступали полноценными средствами визуализации знаний, при их разработке/подборе необходимо руководствоваться рядом правил, учитывающих особенности восприятия информации нашим мозгом. К таким правилам относят правила сходства, близости, простоты и завершенности [7]. Рассмотрим их подробнее.

Необходимость учета правила сходства определяется тем, что в процессе познания людям свойственно группировать объекты, имеющие похожие черты; при этом сходные функции (внутреннее сходство) подсознательно приписываются внешне похожим предметам [7]. Следовательно, если мы хотим, чтобы обучающиеся воспринимали некоторые элементы, как однородные (например, по речевым функциям, выполняемым грамматической структурой, или контексту употребления лексических единиц), их необходимо сделать сходными. Однако если нам необходимо сфокусировать внимание учащихся на различиях между элементами (например, между омонимичными формами), то соответствующие элементы должны представляться как контрастные.

Следует также размещать рядом элементы, которые находятся во взаимосвязи, так как подсознание группирует близкие элементы друг с другом, и наоборот — «разбросанные» в пространстве объекты воспринимаются разными. Учет этого правила не только уменьшает риск того, что обучающийся не поймет связи между общими компонентами, но и заставляет мозг сравнивать, искать сходства и связи между нужными аспектами [7].

Важно не перегружать объект информационными фрагментами, а оставлять свободное место, отсекая все, что усложняет композицию и отвлекает от восприятия. Правило простоты связано с тем, что подсознательно простые и устойчивые фигуры ассоциируются со стабильным положением в пространстве, поэтому им отдается предпочтение. В инфографике это означает, что экран воспринимается полностью и вся композиция должна вписываться в простые формы — квадрат, круг или треугольник [7]. Можно также достигнуть эффекта и за счет максимального упрощения графической формы при первом восприятии, с последующим усложнением путем постепенного добавления новых и новых элементов, что также актуально при введении/активизации грамматических знаний обучающихся на практических занятиях по иностранному языку.

Осуществляя окончательную компоновку элементов объекта, также важно помнить, что в процессе восприятия мы подсознательно ищем знакомые образы, дополняя или исключая элементы, которые этому мешают, т. е. происходит достраивание фрагментов с учетом имеющегося у нас опыта. Поэтому значимым будет опора на образ, который обязательно известен или знаком обучающимся, ведь то, что ранее не воспринималось, не будет узнано и дополнено.

Организуя работу с готовым объектом инфографики, следует помнить, что визуальный образ / схема как самостоятельный объект не может полностью обеспечить понимание и осмысление новых знаний — важно организовать работу с инфографикой таким образом, чтобы задействовать во взаимосвязи процессы мыслекоммуникации, мышления и мыследействования (данные термины были введены российскими методологами, которые активно исследовали роль схематизации в овладении новыми знаниями [8]).

Представим обзор этапов проектирования и построения объекта инфографики “Arranging meetings”, планируемого для использования с целью актуализации, систематизации и углубления знаний студентов I курса факультета экономики и права учреждения образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова» по теме «Имя числительное. Исчисление времени. Даты», что достигается в процессе изучения ситуаций общения «Распорядок дня» и «Планирование встреч» (в соответствии с действующей учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине «Иностранный язык» для ряда специальностей, в том числе «Правоведение», «Экономическое право»).

На первом этапе следует осуществить отбор конкретных грамматических аспектов, которые можно увязать в единый комплекс, максимально выявив их функциональное значение в речи. Применительно к ситуации “Arranging meetings” это могут быть:

- обозначение времени по циферблату (элемент “telling the time”);
- обозначение дат в устной и письменной речи в американском и британском вариантах (“dates in English”);
- предлоги *in, on, at* в выражениях времени (“prepositions in time expressions”);
- договоренность о встрече (“fixing a meeting / making an appointment”);
- идиомы (“idioms about time”).

Далее необходимо сделать наброски или подобрать конкретные графические изображения для представления отдельных элементов. Это можно делать полностью вручную, либо воспользоваться соответствующими программами и ресурсами сети Интернет. По перечисленным выше компонентам есть возможность подобрать необходимые доски в готовом виде. Например, много качественных элементов предлагает ресурс [pinterest.com](https://www.pinterest.com).

Следующим шагом является компоновка выбранных элементов, т. е. создание макета будущей инфографики как целостного объекта; при этом важно соблюдать описанные выше правила. Располагая учебный материал с учетом выделенных значимых частей, важно учитывать логику его развертывания и возможности опоры на имеющиеся у студентов знания. Обычно качественный итоговый продукт появляется в результате нескольких перекомпоновок.

Конкретизируем основные преимущества использования приема инфографики на практических занятиях по иностранному языку, так как изучение данной учебной

дисциплины студентами неязыковых (в том числе юридических) специальностей проходит именно в форме практических занятий.

1. Инфографика как целостный объект позволяет легко визуализировать и простые, и достаточно сложные явления, в том числе грамматические. Практика показывает, что запомнить грамматическое правило, изложенное в текстовой форме на нескольких страницах, непросто. Но если эту текстовую информацию визуализировать в виде инфографики, то она легче воспринимается/активизируется и в итоге усваивается быстрее и более глубоко. Например, продуктивным является создание объекта инфографики по нескольким видовременным формам, которые обучающиеся чаще всего путают, объединяя в одном объекте иконки, ленты времени, фрагменты правила, элементы типа дорожных знаков, где отражены некие орфографические / фонетические особенности и т. д.; в результате получается интересная и полезная инфографика, которую можно использовать в дальнейшем.

Кроме того, соединение визуальных и текстовых элементов позволяет представить в комплексе лексические и грамматические аспекты, показывая их функциональную взаимосвязь и обеспечивая условия для реализации в речи, что, как известно, является одним из значимых положений коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку [9].

2. Готовые объекты инфографики могут использоваться на любом этапе работы с языковыми структурами, например, при работе с объектами, систематизирующими грамматические явления:

- на этапе ознакомления и первичного закрепления грамматического материала (информация разворачивается с опорой на визуальный образ; причем это можно делать последовательно — открывая инфографику по частям);

- для активизации и систематизации имеющихся знаний, как с целью их углубления, так и установления взаимосвязей между несколькими аспектами;

- как дополнительную зрительную опору, которая в процессе тренировки практического использования грамматического материала позволит обучающемуся избежать ошибки либо подскажет, как самостоятельно исправить допущенную;

- возможно использование готовых объектов инфографики на этапе контроля знаний.

3. Использование приема инфографики дает широкие возможности для проявления творческих способностей обучающихся, позволяя им задействовать различные информационные ресурсы в образовательных целях.

4. Составление инфографики может выступать в качестве одного из промежуточных продуктов деятельности обучающихся при организации работы на базе различных образовательных технологий (в том числе обучения в сотрудничестве либо веб-квеста, где центральным заданием может стать компиляция материала, например, для создания виртуального справочника определенной направленности — грамматического, юридического и т. д.).

5. Использование приема инфографики стимулирует развитие критического мышления и системного восприятия информации, выступающих основой формирования важнейших универсальных учебных умений, что достигается, в том числе, средствами иностранного языка, с учетом таких его особенностей, как метапредметность и полуфункциональность.

Заключение. Прием инфографики следует применять на практических занятиях по иностранному языку в неязыковых УВО не только в целях визуализации информации в удобной для восприятия форме, но и как средство визуализации знаний обучающихся и стимулирования их мыслительной активности. В то же время можно предполагать, что применение различных объектов инфографики на лекциях (например, со студентами языковых факультетов) также будет способствовать достижению значимого обучающего и развивающего эффекта; однако указанная проблема требует дальнейшего изучения.

Использование данного приема позволяет создать условия для последующего анализа, критического осмысления, интерпретации и преобразования материала, содержащегося

в готовых либо самостоятельно созданных студентами информационных объектах. В результате повышается эффективность восприятия учебного материала и стимулируется интерес к нему, развивается умение критически мыслить, формируется ответственное отношение к приобретаемым знаниям и образованию в целом.

Использование приема инфографики также играет важную роль с точки зрения достижения значимых метапредметных результатов на уровне учебно-познавательной деятельности обучающихся, так как позволяет создать на занятии по иностранному языку элементы образовательной среды, способствующие организации понимания научных знаний, обеспечивающие процессы эффективной коммуникации, придающие деятельности субъектов учебного процесса целенаправленный характер.

Список цитируемых источников

1. Храмова, М. В. Инфографика как образовательная технология визуализации информации [Электронный ресурс] / М. В. Храмова, А. Д. Барышева. — Режим доступа: <http://zkoipk.kz/2015smart3/1403-conf.html>. — Дата доступа: 20.07.2018.
2. Манжура, Л. Н. Инфографика как один из методов визуализации учебного материала [Электронный ресурс] / Л. Н. Манжура // С.-Петербург. образоват. вестн. — 2017. — № 2 (6). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-odin-iz-metodov-vizualizatsii-uchebnogo-materiala>. — Дата доступа: 22.08.2018.
3. Изотова, Н. В. Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н. В. Изотова, Е. Ю. Буглаева // Вестн. Брян. гос. ун-та. — 2015. — № 2. — С. 70—73.
4. Толстова, Н. Н. Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / Н. Н. Толстова // Молодой ученый. — 2017. — № 4. — С. 391—393. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/138/38852/>. — Дата доступа: 22.08.2018.
5. Мальцев, В. В. Использование невербальных средств коммуникации в электронных образовательных ресурсах в контексте профессионально ориентированного обучения иностранным языкам / В. В. Мальцев // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы VIII Междунар. конф., посвящ. 93-летию образования Белорус. гос. ун-та, 30 окт. 2014 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. — Минск : Изд. центр БГУ, 2014. — С. 153—155.
6. Бодров, В. Н. Ориентированная на цели визуализация знаний / В. Н. Бодров, В. В. Магалашвили // Educational Technology & Society. — 2008. — Т. 11. — № 1. — С. 420—433.
7. 4 базовых закона восприятия в дизайне и инфографике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://infogra.ru/infographics/4-bazovyh-zakona-vostryatiya-v-dizajne-i-infografike>. — Дата доступа: 22.08.2018.
8. Громыко, Ю. В. Метапредмет Знак. Схематизация и построение знаков. Понимание символов [Электронный ресурс] / Ю. В. Громыко. — М. : Пушкин. ин-т, 2001. — 288 с. — Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/001/15883.php>. — Дата доступа: 22.08.2018.
9. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М. : Рус. яз., 1989. — 276 с.

Поступила в редакцию 14.09.2018

УДК 372.364

Е. А. Шанц

Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», Министерство образования и науки Российской Федерации, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, 628417 Сургут, ХМАО — ЮГРА, Тюменская область, Российская Федерация, 8 (967) 89 69 400, shants.eva@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема приобщения детей старшего дошкольного возраста к трудовой деятельности; выделяются и описываются характерные особенности дошкольников, позволяющие осуществлять трудовое воспитание именно в данный возрастной период. Автор обобщает теоретический и практический опыт применения различных технологий приобщения дошкольников к трудовой деятельности на основе субъект-субъектных отношений между участниками воспитательного процесса и приходит к выводу о необходимости обновления подходов в определении позиции взрослого в управлении трудовой деятельностью детей, ориентируя ее на построение субъект-субъектного взаимодействия с ребенком, поиск актуальных средств и методов организации труда дошкольника.

Ключевые слова: дошкольник; субъектность; трудовая деятельность; субъект трудовой деятельности; технологии приобщения к труду.

Библиогр.: 7 назв.

E. A. Schantz

Surgut State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 10/2, 50 years of VLKSM Str., 628417 Surgut, Khanty-Mansi Autonomous okrug — Ugra, Tyumen Region, Russia, 8 (967) 89 69 400, shants.eva@mail.ru

TECHNOLOGY OF THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE POSITION OF PRESCHOOL CHILDREN IN LABOUR ACTIVITY

This article deals with the problem of the involvement of preschool children in labour activities; highlights and describes the characteristics of preschoolers that allow to carry out labor education at this age. The author summarizes the theoretical and practical experience of using different technologies aimed at the involvement of preschool children in work on the basis of subject-subject relations between the participants of the educational process and concludes that it is necessary to update the approaches to the determination of the position of an adult in the management of children's labour activity, focusing on building of subject-subject interaction with a child and searching for relevant means and methods of work organization of a child.

Keywords: preschool child; subjectivity; labour activity; subject of labour activity; technology of involvement in labour activity.

Ref.: 7 titles.

Введение. Центральным звеном знаний о социальной действительности являются знания о трудовой деятельности людей. Это содержание знаний имеет непреходящее значение в социализации личности. Такие знания обеспечивают понимание задач общества, места каждого человека в решении этих задач, значения труда в жизни общества и каждого человека. Это обуславливает развитие социальной перцепции, интереса к трудовой деятельности людей, отношения к труду, результатам труда уже в дошкольном возрасте.

Дошкольное образование является самой первой общественно-государственной формой, в которой осуществляется профессионально-педагогическая работа с подрастающим

поколением. Психологи утверждают, что фундаментальные качества личности человека формируются именно в первые годы жизни ребенка. Дошкольный возраст — чувствительный период, характеризующийся быстрыми изменениями в когнитивных способностях, физическом, языковом, социальном и эмоциональном развитии ребенка. Заложенный в раннем детстве положительный опыт создает прочную основу будущего развития личности дошкольника. Современный заказ общества ориентирован на выпускника образовательной организации, который не только приобрел некий объем энциклопедических знаний, но и научился учиться, использовать полученные знания в ходе активной деятельности.

Теоретический анализ трудов отечественных ученых, специалистов в области дошкольного образования (Е. И. Корзакова, В. Г. Нечаева, Е. И. Радина, З. Н. Борисова, Р. С. Буре, Г. М. Киселева, М. В. Крулехт, Л. И. Сайгушева, Д. В. Сергеева, А. Д. Шатова, В. И. Логинова, О. В. Мачехина, Я. З. Неверович, А. Г. Тулегенова, Ю. А. Мичурина и др.) свидетельствует, что накоплен значительный теоретический материал и опыт практической деятельности в формировании трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста и некоторых ее качественных проявлений, таких как, трудолюбие, положительное отношение к труду. При этом недостаточно внимания уделяется вопросам технологии приобщения ребенка к труду и развития субъектной позиции дошкольника.

Наблюдения за организацией и руководством трудовой деятельностью детей в дошкольных образовательных организациях показывают, что традиционная методика трудового воспитания способствует более развитию исполнительности, накоплению трудового опыта ребенка, нежели воспитанию радости труда, инициативности, актуализации имеющихся знаний о труде, трудовых умений и навыков, задействованию его «Я» в доступных видах труда. Целесообразность формирования на этапе дошкольного детства личности, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей ее, обозначена в ряде исследований и нормативных правовых документах. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) отмечено, что необходимо поддерживать инициативы детей в различных видах деятельности. Здесь определены основные положения по формированию не просто социального индивида, а социально активной личности. Образовательная область ФГОС ДО «Социально-коммуникативное развитие» предполагает «формирование у детей активной позиции — наличия собственного мнения, способности договариваться, спорить, обосновывать свою точку зрения, при необходимости бороться за нее» [1].

Таким образом, актуальность проблемы приобщения дошкольников к труду обусловлена тем, что дошкольный возраст рассматривается как сензитивный период в формировании начальных форм трудовой деятельности; связан с педагогическим потенциалом труда как природосообразного и естественного средства личностного развития ребенка, является фактором успешной социализации дошкольника в современном мире.

Методология и методы исследования. В дошкольной педагогике и психологии нет однозначного мнения по поводу выделения трудовой деятельности как самостоятельной деятельности ребенка в силу специфичности конечного продукта.

Психологи утверждают, что трудового воспитания нет и быть не может, так как труд — это «физические и умственные способности (усилия) людей, которые могут быть употреблены на производство товаров и услуг» (В. А. Петровский). Так же В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова и другие утверждают, что рано говорить о трудовой деятельности дошкольника как об особом самостоятельном виде деятельности [2; 3].

Исследования педагогов и психологов А. С. Макаренко, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, А. А. Люблинской, В. Г. Нечаевой убеждают в том, что к пяти годам ребенок может отличать труд, как серьезное дело, от игры, он психологически готов к систематическому участию в простейших видах трудовой деятельности.

Трудами таких исследователей, как Я. З. Неверович, Д. Б. Эльконин, В. Г. Нечаева, Т. А. Маркова, Д. В. Сергеева, А. А. Люблинская и другие, заложены основы отечественной теории трудового воспитания. Её суть сводится к тому, что в дошкольный период детства можно и нужно формировать общие компоненты трудовых действий (умение планировать, действовать целесообразно, заранее представлять результаты своих действий); труд — это основа самореализации личности, пробуждение в ней творческого начала. В силу возрастных особенностей ребенок не может трудиться профессионально, создавая материальные и духовные ценности. Труд не самоцель, а его значение — в воспитательном воздействии на личность ребенка. По данным исследований Б. Г. Ананьева, к 5—6 годам ребенок может полностью охватить весь процесс деятельности от постановки цели до получения результата. Это позволяет говорить о возможности полного освоения детьми трудовых процессов, посильных их возрасту. Исследователи (В. Г. Нечаева, Д. В. Сергеева, Р. С. Буре, Г. Н. Година, С. А. Козлова и др.) признают условность трудовой деятельности детей по сравнению с трудом взрослых [4]. Труд взрослых создает материальные и культурные ценности, носит общественно полезный характер, осознается людьми как необходимость и потребность. Иное дело — детская трудовая деятельность, ценность которой заключается в воспитательном значении. Для того чтобы использовать труд как средство воспитания дошкольников, необходимо учитывать его своеобразие в этом возрасте: 1) связь труда с игрой; 2) трудовая деятельность как развивающая деятельность (цель, мотив, результат, действия, планирование); 3) становление специфических видов детского труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой, ручной труд, труд в природе.

Ретроспективный анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет заключить, что элементы формирования социальной активности личности всегда входили в задачи социально-нравственного воспитания. Но это была идеологизированная идеальная цель. Реальная цель, хотя и не формулировалась открыто, однако имплицитно присутствовала в теории и практике обучения и воспитания, — сформировать не творца, инициатора, а исполнителя. Следует отметить, что такая цель явилась одной из причин, которая привела, по мнению некоторых ученых (Д. Б. Эльконин), к кризису современного детства. Исходя из общей стратегии по формированию активности исполнителя, отметим, что многие исследования были направлены на то, чтобы выявить условия повышения уровня целенаправленности обучения и воспитания, обеспечения соблюдения требований, задаваемых обществом. При этом ребенок рассматривался лишь как объект воздействия, собственные его желания, интересы, активность не принимались во внимание.

Организация исследования. С конца XX века в психолого-педагогической науке появились версии о дошкольнике как субъекте трудовой деятельности. Работы М. В. Крулехт [5], В. И. Тютюнник и других поставили перед необходимостью переосмысления имеющейся теории и практики трудового воспитания. Исследования последних лет и наблюдения за деятельностью педагогов убедительно доказывают, что «эффективность развития связана с освоением детьми позиции субъекта детской деятельности. Именно благодаря освоению данной позиции происходит интенсивное эмоционально-личностное развитие, оформляется новое психическое образование — ценность, которая определяет самореализацию субъекта в той или иной деятельности» (М. В. Крулехт). По мнению исследователя, позиция субъекта детского труда проявляется в способности к самостоятельному целеполаганию и мотивации труда, умении оперировать освоенными способами осуществления простейших трудовых процессов, самостоятельно контролируя и оценивая результаты своего труда. В исследовании Л. И. Сайгушевой [6] условием овладения ребенком позицией субъекта является проявление трудовой активности, основными элементами которой в старшем дошкольном возрасте выступают: инициативность, готовность к труду, осознание необходимости трудиться на благо других людей, удовлетворенность процессом труда и его результатами. Мы в своем

исследовании выделяем такое условие, как проявление социальной активности в процессе трудовой деятельности. Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития социальной активности. Это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, с другой — потерей непосредственности, развитием элементов произвольности, самосознания, внутренних этических позиций, возникновением иерархии мотивов, обобщением переживаний, что обеспечивает ребенку определенный уровень сознательности и самостоятельности (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, А. Л. Венгер, Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. С. Мухина и др.). В ходе взаимодействия с миром у ребенка развивается способность к проявлению инициативы и исполнительности, через которые выявляется ценность человека как социального существа, мера его дееспособности в обществе. Разное сочетание инициативы и исполнительности начинает определять индивидуальный стиль активности ребенка, который стабилизируется, трансформируется, изменяется в ходе дальнейшего становления личности и является условием овладения ребенком позицией субъекта детской деятельности.

Обобщая результаты исследований М. В. Крулехт [5], Ю. А. Мичуриной [7], Л. И. Сайгушевой [6] и других, можно выделить следующие характеристики дошкольника как субъекта трудовой деятельности:

1) компетентность — системные знания о труде как заботе человека о других; обобщенные трудовые умения и навыки; бережное отношение к предметам, орудиям и результатам труда на основе понимания его социальной значимости;

2) самостоятельность — умение планировать и организовывать деятельность без напоминаний и посторонней помощи; относительная независимость от взрослого и осознания себя как деятеля; умение пользоваться обобщенными трудовыми действиями при достижении цели в разнообразных ситуациях;

3) инициативность — умение самому находить новые объекты для трудовой деятельности; самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию при достижении разных по характеру целей; стремление выйти за рамки выполняемого задания, используя имеющиеся знания, умения и навыки;

4) произвольность — соподчинение мотивов на основе волевого усилия в достижении результата, преодолении трудностей; регуляция поведения в процессе трудовой деятельности и при возникновении трудностей; активизация волевых усилий в целенаправленной деятельности на основе планирования, исполнения и оценки результата своих действий;

5) самооценка — осознание отдельных компонентов деятельности и себя в ходе ее выполнения; наличие способов самопроверки и контрольно-оценочных умений, позволяющих качественно выполнять трудовую деятельность; умение мотивированно оценивать процесс и результаты труда сверстников и свои собственные;

6) креативность — способность создавать собственный замысел; способность к нестандартному решению заданий на основе обобщенных знаний и умений; преобразование уже знакомых материалов, создание новых комбинаций из усвоенных элементов.

На практике во многих образовательных организациях уделяется недостаточное внимание созданию условий для освоения детьми позицией субъекта разнообразных видов детской деятельности. Модель субъект-субъектного взаимодействия педагогов с детьми остается только провозглашенной: воспитатели слабо используют весь арсенал педагогических приемов для постановки ребенка в позицию субъекта детской деятельности, исходя из его индивидуальных особенностей, потенциальных возможностей, уровня развития.

Результаты исследования и их обсуждение. Взяв за основу рациональный опыт прошлого, результаты последних исследований психологов и педагогов по проблеме приобщения дошкольников к труду, мы рассмотрели некоторые технологии приобщения дошкольников к труду, построенных на субъект-субъектных отношениях ребенка и взрослого

в процессе организации трудовой деятельности дошкольников. Так, например, Л. И. Сайгушева изучала возможности использования педагогического стимулирования при развитии трудовой активности у детей старшего дошкольного возраста. Автор считает, что система педагогической работы должна строиться с учетом главного в педагогическом искусстве — уметь побуждать, а не принуждать ребенка к активной созидательной деятельности. Результаты проведенного исследования позволили выделить в процессе формирования трудовой активности в дошкольном возрасте определенные этапы и характерные методические особенности: «вынужденная» трудовая активность (организационные формы — непосредственно-образовательная деятельность по ознакомлению с трудом взрослых, совместная с взрослым трудовая деятельность; доминирующие методы — чтение рассказов, моделирование, дидактические игры, игровые приемы, прием ролевой идентификации, ситуации «разрыва»); потенциальная трудовая активность (организационные формы — сочетание познавательной и игровой деятельности, комплексное дежурство, домашние трудовые поручения, совместная с взрослым трудовая деятельность; доминирующие методы — индивидуальные беседы, сюжетно-ролевые игры, игра-труд, специальные ситуации, поощрительная оценка взрослых, стимульные ситуации коррекции); инициативная трудовая активность (организационные формы — поручение, дежурство, совместная трудовая деятельность со взрослыми и детьми младшей группы; доминирующие методы — нестандартные ситуации, опосредованные задания, метод доверия).

При характеристике технологии вхождения ребенка в реальные трудовые связи М. В. Крулехт делает акцент на формировании операционально-технических способов осуществления микро- и целостных трудовых процессов как структурных единиц элементарной трудовой деятельности путем переноса системных знаний о предметном мире и труде взрослых на трудовую деятельность ребенка. Данная технология, как и предыдущая, выстраивается поэтапно. Для первого этапа характерно приобщение к современному миру, для второго — освоение позиции субъекта детского труда, третий связан с дальнейшим освоением позиции субъекта детского труда в повседневной жизни детского сада и семьи. Структурной единицей конструирования образовательного процесса в соответствии с данной технологией является образовательная ситуация. Автор выделяет методические особенности освоения ребенком позиции субъекта на каждом возрастном этапе дошкольного детства.

Развитие индивидуальности детей старшего дошкольного возраста в процессе организации совместной трудовой деятельности детей и взрослых на основе субъект-субъектного взаимодействия рассматривала Ю. А. Мичурина [7]. Автор при разработке данной технологии использовала модульное построение содержания ее процедурного компонента. Эффективное функционирование технологии развития индивидуальности детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности обеспечивается совокупностью следующих модулей: взаимосвязь средств приобщения старших дошкольников к труду; организация трудовой деятельности детей в процессе субъект-субъектного взаимодействия со взрослыми и сверстниками; организация трудовой предметно-пространственной среды.

С учетом особенностей развития ребенка старшего дошкольного возраста и роли трудовой деятельности в данный период мы в своем исследовании акцентировали внимание на свойствах личности ребенка как субъекта деятельности, выделяя три компонента социальной активности и их критерии: мотивационный, включающий компетентность и произвольность, волевой (поведенческий), включающий самостоятельность и инициативность и эмоционально-ценностный, предполагающий удовлетворение от процесса труда и его результатов.

Мы считаем, что основы социальной активности в трудовой деятельности формируются при овладении ребенком позицией субъекта в посильных и интересных видах труда; способности самоутвердиться и проявить отношение к делу. В существующих рамках выделены педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования социальной активности старших дошкольников в трудовой деятельности (фронтальное трудовое обучение, учет требований индивидуально-дифференцированного подхода, создание развивающей

предметно-пространственной среды). С учетом данных условий и особенностей детского труда на основе субъект-субъектного взаимодействия и педагогического стимулирования нами была разработана модель педагогического процесса по формированию социальной активности детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности в природе, которая включает цель, задачи, содержание, этапы, условия, принципы, методы и приемы, организацию процесса трудовой деятельности дошкольников и социально-педагогическую работу с коллективом воспитателей и родителей. Целью и результатом разработанной модели явилось формирование социальной активности старших дошкольников в трудовой деятельности. Результативно-оценочный компонент представлен критериями, показателями и уровнями сформированности социальной активности детей старшего дошкольного возраста.

Заключение. Проведенный анализ педагогических технологий приобщения дошкольников к труду позволил определить необходимость обновления подходов в определении позиции взрослого в управлении трудовой деятельностью детей, ориентируя ее на построение субъект-субъектного взаимодействия с ребенком, поиск актуальных средств и методов организации труда дошкольника.

Список цитируемых источников

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : Приказ М-ва образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 155. — Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. — Дата доступа: 18.12.2018.
2. *Маралов, В. Г.* Формирование основ социальной активности в детском возрасте (дошкольник — младший школьник) / В. Г. Маралов. — М., 1990. — 280 с.
3. *Ситаров, В. А.* Педагогические условия формирования социальной активности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Ситаров. — М., 1991. — 32 с.
4. *Буре, Р. С.* Трудовое воспитание детей дошкольного возраста в детском саду / Р. С. Буре // Обучение и воспитание дошкольников в деятельности. — М., 1994. — С. 74—91.
5. *Крулехт, М. В.* Проблема целостного развития ребенка дошкольника как субъекта детской трудовой деятельности : дис. ... д-ра пед. наук / М. В. Крулехт. — СПб., 1996. — 420 л.
6. *Сайгушева, Л. И.* Приобщение дошкольников к общественно-полезному бытовому труду и воспитанию их трудовой активности / Л. И. Сайгушева. — М., 1990. — 41 с.
7. *Мичурина, Ю. А.* Развитие индивидуальности старших дошкольников в трудовой деятельности : дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Мичурина. — Магнитогорск, 2005. — 194 л.

Поступила в редакцию 28.12.2018

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PSYCHOLOGY

УДК 37.015.324.2

Е. А. Клещёва, А. А. Павлович

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Парковая, 62, 225320 Барановичи,
+375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

ПРЕДОТВРАЩЕНИЕ ДИСКРИМИНАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

В статье рассматривается вопрос о дискриминации в образовательной среде. Авторы затрагивают один из самых мало обсуждаемых аспектов данной проблемы — дискриминацию в системе взаимодействия «педагог—обучающийся». Представлена характеристика групп педагогов, склонных к дискриминации в своей профессиональной деятельности. Эта характеристика основана на соотношении выявленных характеристик личности педагога и стиля его профессиональной деятельности. Дискриминационным основанием является учёт способностей обучающихся и использование лично ориентированного подхода. Педагогам группы риска предлагаются в содержании статьи рекомендации по коррекции своей профессиональной деятельности, а также в общих чертах описывается модель организации деятельности социально-педагогической и психологической службы по предотвращению дискриминации в учреждении образования.

Ключевые слова: дискриминация; учреждение образования; педагог; обучающийся; педагог социальный; практический психолог; стиль деятельности.

Библиогр.: 3 назв.

E. A. Klescheva, A. A. Paulovich

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 62 Parkovaya Str.,
225320 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (29) 726 19 60, elena-klescheva@yandex.ru

PREVENTION OF DISCRIMINATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: PRACTICAL RECOMMENDATIONS OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SERVICE

The article deals with the issue of discrimination in the educational environment. The authors touch upon one of the least discussed aspects of this problem — discrimination in the system of “teacher—student” interaction. The characteristic of groups of teachers who are inclined to discrimination in their professional activities is presented. This characteristic is based on the correlation of the revealed teacher’s personality characteristics and the style of his/her professional activity. Discriminatory basis is the consideration of students’ abilities and the use of student-centered approach. The teachers in the risk group are offered recommendations on the ways to correct their professional activities. Also, the article describes in general terms a model for organizing the activities of the socio-pedagogical and psychological service for the prevention of discrimination in an educational institution.

Key words: discrimination; educational institution; teacher; student; social pedagogue; practical psychologist; style of activity.

Ref.: 3 titles

Введение. Наличие социальной дискриминации обычно свидетельствует о недостаточном уровне развития общества, о низкой культуре и уровне образования группы людей, осуществляющих дискриминацию в любых её проявлениях. Дискриминацию определяют как любую форму подчинения или негативного отношения к отдельным лицам или группам, основанную на характеристиках, которые могут становиться неприемлемыми или неподходящими в тех или иных условиях. Традиционно считается, что гуманное общество «не заражено» дискриминационными явлениями, поэтому сам факт дискриминации может отрицаться. Опасность отрицания этого факта может состоять в отсутствии адекватных мер на разных уровнях организации общества по предотвращению явлений угнетающего воздействия одних людей над другими. Мы считаем, что важно говорить о существовании данной проблемы в системе образования — наиважнейшей системе современного общества, формирующей личность будущего гражданина. И главным дискриминирующим субъектом образовательного процесса, по нашему мнению, является педагог, обязанный транслировать общечеловеческие ценности подрастающему поколению.

Результаты исследования и их обсуждение. Очевидно, что сегодня ведутся дискуссии о гендерной, профессиональной или же расовой дискриминации, однако умышленно игнорируется проблема дискриминации в учреждениях образования. Существуют многочисленные исследования, связанные с дискриминацией в детских учебных коллективах, но практически отсутствуют исследования дискриминации в системе взаимоотношений «педагог—обучающийся». Мы столкнулись с тем, что достаточно подробно представлены различные приёмы и техники социально-педагогической и психологической работы в целом, при этом отсутствует система социально-педагогической профилактики и психопрофилактики дискриминации в учреждениях образования.

Эти противоречия натолкнули нас на необходимость их решения, а также на предположения о возможных причинах дискриминации. Мы считаем, что педагог руководствуется тем или иным стилем деятельности в своей работе из-за определённых черт личности, ему присущих. Ряд стилей педагогической деятельности априори предполагают дискриминацию обучающегося. К таким, например, относятся авторитарный стиль либо же либеральный.

Наше исследование было направлено сначала на определение взаимосвязи личностных характеристик педагогов с их стилем педагогической деятельности это позволило выявить категории педагогов, наиболее склонных к дискриминации. Затем мы структурировали и апробировали модель социально-педагогической работы с педагогами группы риска по предотвращению дискриминации в учреждениях образования. Такая работа послужила основанием для формулирования практических рекомендаций педагогам, склонным к дискриминации, по осуществлению профессиональной деятельности. В исследовании принимали участие педагоги начальных классов и педагоги профильных предметов — 80 человек в возрасте от 30 до 50 лет, со стажем педагогической работы от 10 до 30 лет. База исследования — государственные учреждения образования «Средняя школа № 1 г. Лунинца» и «Средняя школа № 3 г. Лунинца».

Профессиональный стиль деятельности педагога определялся с помощью опросника «Анализ учителем особенностей индивидуального стиля педагогической деятельности», разработанного А. М. Марковой и А. Я. Никоновой [1]. Для определения личностных характеристик педагогов — пятифакторный тест-опросник Р. МакКрэй и П. Коста [2]. Для установления взаимосвязи этих компонентов между собой, с целью определения категории педагогов, наиболее склонных к дискриминации, мы использовали критерий параметрической статистики χ^2 -Пирсона. Таким образом, были определены три группы педагогов, склонных к дискриминации.

В подавляющем большинстве *педагоги эмоционально-импровизационного стиля* — экстраверты, отличающиеся общительностью, но обособленностью, и стремящиеся быть независимыми и самостоятельными. Предпочитают иметь собственную позицию,

взаимодействуя с другими. Они избегают общественных поручений, небрежны в выполнении обязанностей и обещаний. Такие педагоги безэмоциональны, с обучающимся может возникнуть недопонимание. Свои интересы они ставят выше и всегда готовы их отстаивать в конкурентной борьбе. Обычно стремятся к совершенству. Педагоги этого стиля проявляют импульсивность, выражающуюся в естественности поведения, беспечности, склонности к необдуманному поступкам, капризности, экспрессивности. Они ориентированы на скорость выполнения задания, не любят однообразной деятельности. В своей деятельности педагоги эмоционально-импровизационного стиля зачастую ориентируются на успевающих, «сильных» обучающихся, способных с лёгкостью освоить излагаемый материал либо же вовсе усвоить его самостоятельно. В то же время как обучающиеся с невысоким уровнем способностей зачастую остаются без внимания данной категории педагогов, тем самым подвергаются дискриминации и сталкиваются с трудностями не только при изучении нового материала, но также и при повторении и закреплении уже изученного.

Педагоги рассуждающе-импровизационного стиля по большей части интроверты. Характеризуются невниманием к окружающим, обладают ровным, несколько сниженным фоном настроения. Они озабочены своими личными проблемами и переживаниями. Сдержанны, замкнуты, избегают возможности рассказывать о себе, не интересуются проблемами других. Часто отдают предпочтение теоретическим и научным видам деятельности. Педагоги, склонные работать в таком стиле, проявляют самоконтроль — любят порядок в работе, настойчивы в деятельности и обычно достигают в ней высоких результатов. Они не нарушают общепринятых норм поведения в обществе и соблюдают их даже тогда, когда нормы и правила кажутся пустой формальностью. Такие педагоги эмоционально устойчивы, эмоционально зрелые, постоянные в своих планах и привязанностях, сохраняют спокойствие даже в самых неблагоприятных ситуациях. Однако представители данной группы педагогов менее изобретательны в варьировании методов обучения, не всегда используют коллективные обсуждения, вследствие чего можно говорить об отсутствии индивидуального подхода в профессиональной деятельности априори. Основой в работе является формальный подход к исполнению своих обязанностей, прямое следование программе и учебному плану, без всякого внимания к проблемам отдельных обучающихся — как успевающих, так и отстающих, что говорит о полном исключении индивидуального подхода в обучении.

Педагоги рассуждающе-методического стиля, как правило, также интроверты, однако в отличие от педагогов рассуждающе-импровизационного стиля, проявляют ещё и абсолютную обособленность от коллектива. Они избегают общественных поручений, небрежны в выполнении своих обязанностей и эмоционально неустойчивы. Однако им свойственна практичность. Такие педагоги не любят резких перемен в образовательной среде, они предпочитают постоянство и надёжность во всем, что их окружает. Они несентиментальны, поэтому их трудно вывести из равновесия, повлиять на сделанный выбор. Педагоги рассуждающе-методического стиля тщательно следят за тем, чтобы каждый учащийся осваивал весь предлагаемый учебный материал, не отставая от других. Они сориентированы на «слабого» ученика; тогда как «сильные» обучающиеся уже готовы перейти к следующей теме или новому уровню заданий, педагог приостанавливает их темп, продолжая работать только с отстающими обучающимися. В итоге обучающиеся, способные «идти вперёд», вынуждены подстраиваться под отстающих. Дискриминация успевающих, «сильных» учеников — особенность профессиональной деятельности данной группы педагогов.

Относительно *педагогов эмоционально-методического стиля* нам не удалось установить наличие предпосылок к дискриминации в стиле их педагогической деятельности. Они ориентированы как на процесс, так и на результат обучения, поэтапно отрабатывают весь учебный материал, заботятся о повторении и закреплении его, контролируют знания обучающихся. Деятельность характеризуется высокой оперативностью. В итоге мы можем предположить, что педагоги, руководствующиеся данным стилем педагогической деятельности,

менее всего склонны проявлять дискриминацию, а потому практически не требуют внимания педагога социального и педагога-психолога в данном аспекте.

Таким образом, к группе риска по критерию «склонность к дискриминации» относятся педагоги эмоционально-импровизационного, рассуждающе-импровизационного и рассуждающе-методического стилей профессиональной деятельности.

Нами были определены следующие направления деятельности социально-педагогической работы по предотвращению дискриминации в учреждениях образования, которые явились основой содержательного блока модели деятельности педагога социального по предотвращению дискриминации в учреждении образования: диагностика, профилактика и коррекция.

Диагностическая деятельность в большей степени должна осуществляться педагогом-психологом учреждения образования с привлечением, при необходимости, педагога социального. Данное направление, по нашему мнению, должно включать наблюдение за ходом образовательного процесса и педагогом как его центральной фигурой, изучение его личностных характеристик и определение ведущих стилей педагогической деятельности. На основании этого можно фиксировать педагогов, склонных к дискриминации.

Осуществление педагогом социальным комплекса *профилактических мероприятий*, направленных на предупреждение дискриминации. Профилактическая работа должна осуществляться со всеми педагогами учреждения образования. Однако данное направление является особенно актуальным для педагогов, работающих в эмоционально-импровизационном и рассуждающе-методическом стиле деятельности. Оно ориентировано на предотвращение и/или снижение дискриминационных предпосылок в отношении отстающих или преуспевающих обучающихся соответственно.

И, наконец, *социально-педагогическая коррекция* — деятельность специалиста по исправлению тех особенностей психологического, педагогического, социального плана, которые не соответствуют принятым в обществе моделям, нормам поведения [3]. Особенности социально-педагогической коррекции дискриминирующего поведения проявляются в том, что, с одной стороны, она направлена на опережающее формирование позитивных жизненных установок, ценностей, опыта. С другой — объектом ее внимания выступают педагоги, имеющие уже сложившийся стиль профессиональной деятельности и оказавшиеся в ситуации требуемой поддержки, ввиду необходимости изменения уже имеющегося педагогического мышления [3]. На наш взгляд, коррекционная деятельность будет предусматривать работу с педагогами рассуждающе-импровизационного стиля деятельности, которые, в силу своих личностных характеристик и, как следствие, стиля педагогической деятельности, непосредственно дискриминируют обучающихся.

Нами также разработаны рекомендации для каждой из трёх групп педагогов, склонных к дискриминации.

Наиболее сложной социально-педагогической работы по вариативности методов, поиску индивидуального подхода, а также избирательности методик требует группа *педагогов рассуждающе-импровизационного стиля*, наиболее склонных к интолерантному отношению к обучающимся (2%). Таким педагогам необходима коррекционная поддержка, и педагог социальный должен акцентировать их внимание на том, что:

1) необходимо давать возможность своим обучающимся высказываться на занятиях, быть услышанными по обсуждаемым темам, почувствовать свою значимость и интеллектуальный вес в процессе получения образования;

2) поощрять любую личную инициативу обучающихся, поскольку они часто чувствуют себя обделёнными вниманием, боятся высказать своё мнение вследствие неудачного опыта взаимодействия с педагогом ранее;

3) важно дифференцировать учебный процесс путём подбора индивидуальных заданий для обучающихся в соответствии с их способностями;

4) усилить дисциплину и самоорганизацию в процессе занятия, так как педагоги рассуждающе-импровизационного стиля отличаются однообразием в выборе методов и их применении, отсутствием внимания к занятости всех обучающихся;

5) использовать разнообразные методы, формы, методики, технологии и техники работы с детьми;

6) оптимально распределить время для ответа каждого обучающегося, а также усилить контроль за сутью излагаемого учебного материала. Педагоги рассуждающе-импровизационного стиля часто «уходят в сторону» от изучаемого материала, как при собственном изложении, так и при ответе обучающегося. Такой способ работы ведёт к потере продуктивности, возможности проявлять инициативу всем обучающимся, отсутствию времени для демонстрации ими учебных достижений;

7) объективно оценивать деятельность обучающихся, высказывать конкретные замечания и предложения без использования лояльных, сглаживающих возможный конфликт обтекаемых фраз.

Педагоги эмоционально-импровизационного стиля (26%) менее всего готовы к конструктивному взаимодействию с педагогом социальным, отстраняются от любого вида коррекционной поддержки. Работа с такими педагогами не столько сложна в своём содержательном аспекте, сколько должна быть структурированной, целенаправленной, регулярной и постоянной. Ведущим направлением профессионального воздействия является профилактика. Напомним, что педагоги эмоционально-импровизационного стиля ориентируются на «сильных», преуспевающих обучающихся, отвергая работу с отстающими. Таким образом, рекомендации следующие:

1) увеличить количество времени на выполнение учебных заданий, дать возможность всем обучающимся достигнуть результат при решении;

2) тщательно контролировать усвоение учебного материала всеми обучающимися, не торопиться переходить к изложению нового материала, не убедившись в закреплении изученного;

3) обращать внимание на «слабых» обучающихся, создавать им ситуацию успеха, помогать им в преодолении трудностей в процессе урока, в то время как «сильным» обучающимся предлагать задания повышенной сложности для самостоятельного или группового решения на уроке без пристального контроля педагога;

4) детально отрабатывать весь учебный материал, уделяя внимание закреплению, не отвергать классической учебной работы: отработки правил, повторения и т. п.;

5) стимулировать познавательную активность и интерес не средствами развлечения, а содержанием предмета;

6) во время опросов не исправлять ошибки обучающихся самому, а давать возможность самостоятельно прийти к верному ответу, помогая уточнениями;

7) тщательно планировать урок, выполнять намеченный план, анализировать свою деятельность, каждый раз внося коррективы в формат урока.

Педагоги рассуждающе-методического стиля (8%) ориентируются в профессиональной деятельности на «слабого» ученика, и в результате обучающиеся, способные обучаться быстрее и качественнее других, дискриминируются. Это одна из наиболее благоприятных групп педагогов для профессионального воздействия педагога социального: семинары, индивидуальные консультации, тренинговые мероприятия и т. д. Предлагаем рекомендации педагогам указанной категории по оптимизации образовательного процесса без дискриминационных тенденций:

1) сокращать время перехода к новому учебному материалу и время для ответов обучающихся с целью предоставления возможности высказаться максимально возможному числу обучающихся, в том числе и преуспевающим в учебной деятельности;

2) расширять арсенал имеющихся технологий для работы не только с отстающими обучающимися, но также и с одарёнными и имеющими высокую успеваемость;

3) тщательно прорабатывать всю учебную программу, использовать дополнительные упражнения, задания по углубленному изучению тем;

4) поощрять у обучающихся самостоятельность для самоконтроля, работы в парах или группах, что позволит сделать учебный процесс более динамичным, повысить инициативность в высказывании нестандартного мнения, креативного подхода в решении задач;

5) использовать в уроке новые формы, игровые методы, творческие задания и нестандартные подходы в решении задач;

6) повышать уровень самостоятельного владения обучающимися излагаемым материалом, стимулировать использование информации из различных источников, а не только руководствоваться предлагаемыми учебниками по учебным предметам.

Заключение. Предрасположенность педагогов к дискриминации обусловлена их личностными особенностями и проявляется в стиле профессиональной деятельности. Педагоги эмоционально-импровизационного стиля дискриминируют «слабых» обучающихся, не уделяя им должного внимания и стараясь в первую очередь удовлетворить научный интерес более «сильных» обучающихся. Педагоги рассуждающе-методического стиля, напротив, дискриминируют «сильных» обучающихся, не давая им возможности «идти вперёд», пока конкретный материал не усвоит весь коллектив. Педагоги рассуждающе-импровизационного стиля проявляют предвзятое отношение к большинству обучающихся, не используя лично ориентированный подход.

Социально-педагогическая работа по предотвращению дискриминации в учреждениях образования эффективна, если включает следующие блоки:

- диагностический — выявление ведущего стиля деятельности педагога;
- целевой — постановка конкретных задач для каждой из категорий педагогов;
- содержательный, включающий основную деятельность педагога социального в соответствии с ведущим стилем деятельности педагогов группы риска;
- результативный — повторная диагностика на предмет динамики количественных изменений и фиксирование показателей преобразования профессиональной педагогической деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Логос, 1993. — 447 с.
2. *Хромов, А. Б.* Пятифакторный опросник личности : учеб.-метод. пособие / А. Б. Хромов. — Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. — 23 с.
3. *Василькова, Ю. В.* Методика и опыт работы социального педагога : учеб. пособие для пед. вузов / Ю. В. Василькова. — М. : Академия, 2009. — 159 с.

Поступила в редакцию 02.10.2018

УДК 159.95

Е. И. Медведская

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
Министерство образования Республики Беларусь, б-р Космонавтов, 21, 224016 Брест, Республика Беларусь
+375 (33) 671 75 55, EMedvedskaja@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СУБКУЛЬТУР

Статья посвящена проблеме воздействия цифровых технологий на категоризацию знаний о личности у их пользователей. Теоретически обосновывается психологическая типология информационных субкультур (субкультура слова и субкультура медиаобраза) и их представителей (субъект читающий и субъект просматривающий). Представлены результаты эмпирического изучения категориальной организации знаний о личности у представителей разных информационных субкультур. Установлено, что категориальная структура знаний о собственной личности и о личности идеального человека сложнее у носителей традиционной культуры печатного слова.

Ключевые слова: знаковая система; печатное слово; медиаобраз; категоризация; когнитивная сложность; факторный анализ; семантический дифференциал.

Табл. 3. Библиогр.: 9 назв.

E. I. Medvedskaya

Brest State University named after A.S. Pushkin, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
21 Cosmonauts Ave., 224016 Brest, the Republic of Belarus, +375 (33) 671 75 55, EMedvedskaja@mail.ru

PECULIARITIES OF PERSONALITY CATEGORIZATION BY REPRESENTATIVES OF DIFFERENT INFORMATION SUBCULTURES

The article is devoted to the problem of the impact of digital technologies on the categorization of personal knowledge of their users. The psychological typology of informational subcultures (word subculture and media image subculture) and their representatives (reader and viewer) is theoretically substantiated. The results of empirical study of the categorical organization of personal knowledge among representatives of different informational subcultures are presented. It has been established that the representatives of traditional culture of printed word have a more complicated categorical structure of knowledge about one's own personality and about the personality of an ideal person.

Keywords: sign system; printed word; media image; categorization; cognitive complexity; factor analysis; semantic differential.

Table 3. Ref.: 9 titles.

Введение. Современному обществу, которое характеризуют как информационное, или общество высоких технологий, присущ плюрализм носителей информации. Полюса существующего многообразия можно обозначить следующим образом: традиционная печатная книга и цифровые носители информации (новые медиа или Web 2.0). Очевидно, что разные носители оперируют и разными знаковыми системами (соответственно, печатное слово и медиаобраз). Самостоятельный выбор субъектом предпочитаемой знаковой системы может служить основанием для построения типологии представителей информационных субкультур.

Названное положение теоретически обосновано идеей Л. С. Выготского об орудии как средстве формирования высших психических функций. Кроме того, последователями ученого «фактически не уделялось должного внимания принципу свободного обращения индивида к орудию (использование знака или отказ от него, форма обращения со знаком и т. д.). <...> Орудие рассматривалось Выготским как возможная точка приложения сил индивида, а сам индивид выступал как носитель активности» [1, с. 158—159].

Этот выбор в соответствии с культурно-исторической концепцией Л. С. Выготского может рассматриваться как отражение ненормированной социумом активности субъекта по «врастанию» в культуру и по «овладению» собственной психикой. Кроме этого, выбор орудия (слово или медиаобраз) одновременно задает и деятельность с ним (чтение или просмотр). Пересечение двух указанных координат — культурного орудия и деятельности с ним — позволяет выделить несколько типов информационных субкультур и их представителей: 1) субкультура слова, носителей которой можно обозначить как субъектов читающих (*homo legens*); 2) субкультура медиаобраза, и, соответственно, субъекты просматривающие (*homo videns*); 3) смешанная субкультура и смешанный тип.

Опосредствующим знаком для развития всех специфических для человека высших психических функций традиционно выступает слово, «делающее действие человека свободным» [2, с. 891]. Думается, что медиаобраз является не только иным по сущности, но и более слабым орудием, поскольку оперируя им, субъект, как и маленький ребенок, продолжает познавать мир преимущественно «только через свои глаза» [2, с. 854]. Проверка выдвинутой гипотезы в области социальной перцепции является целью настоящего эмпирического исследования.

Организация и методический инструментарий исследования. В исследовании (добровольно и анонимно) приняло участие 600 взрослых (в возрасте от 35 до 60 лет), имеющих высшее образование (экономическое, юридическое, педагогическое, медицинское), работающих по специальности, проживающих в городской и сельской местности Брестской области. Средний по выборке возраст для женщин составил 46,7 лет, для мужчин — 48,5. Сбор данных осуществлялся на протяжении 2017—2018 годов. Таким образом, обобщенно выборку можно охарактеризовать как работников умственного труда, завершивших основные этапы социализации в социокультурной ситуации, которую можно именовать как доцифровую эпоху.

Общая выборка была дифференцирована на две экспериментальные группы на основании анонимного анкетирования, направленного на выявление ведущей для респондентов знаковой системы информации и ежедневной привычки обращения к различным носителям информации. Отнесение субъекта в экспериментальную группу осуществлялось на основе совпадения двух критериев:

– однозначный выбор ведущей знаковой системы в свободное время (традиционная книга или Интернет);

– большая часть свободного времени, уделяемая деятельности с этой системой.

В качестве инструмента изучения знаний о личности носителей субкультуры слова и субкультуры медиаобраза был использован «один из самых информативных и универсальных методов исследования социальной перцепции» [3, с. 62] — метод семантического дифференциала.

В использованном в настоящем исследовании варианте семантического дифференциала экспериментальным материалом выступали 40 шкал, обозначающих различные личностные характеристики. При отборе шкал-дескрипторов были учтены следующие моменты.

Во-первых, чтобы инструмент был валидным, необходимо избежать «навязывания» чуждого респондентам словаря, поэтому в нем использовались те личностные характеристики, которые чаще всего применяют представители данной возрастной категории и социального статуса. Для изучения словаря было проведено пилотажное исследование ($n = 100$), представляющее собой ассоциативный эксперимент на слова-стимулы «хороший человек» и «плохой человек». Во-вторых, чтобы не пропустить какого-либо измерения личности, предлагаемые качества были отсортированы по факторам, выделенным в имплицитной теории личности, существующей в обыденном сознании [4]. Поскольку некоторые факторы (прежде всего самоотношения и самопрезентации) оказались фактически

отсутствующими в актуальном словаре, то они были дополнены наиболее весомыми личностными характеристиками из тезауруса А. Г. Шмелева (конкретно: креативный, противоречивый). Таким образом, семантический дифференциал имманентно включал в себя все шесть суперфакторов, обозначающих ведущие личностные категории в русскоязычной культуре. В-третьих, были заданы униполярные шкалы, поскольку их использование «дает дополнительную “степень свободы” в проекции когнитивных структур испытуемых на экспериментальный материал, так как позволяет выделить субъективную синонимию и антонимию описываемых признаков, не обязательно совпадающую с нормативно-языковой» [5, с. 206].

По заданным шкалам семантического дифференциала по 7-балльной шкале (от 1 до 7) участникам исследования предлагалось оценить несколько личностей, в том числе самого себя и идеального человека. Обработка данных проводилась с помощью факторного анализа, который осуществлялся посредством центроидного метода, включающего подпрограмму поворота факторных структур varimax (программа SPSS v. 16).

Результаты исследования и их обсуждение. Обработка данных анкетирования позволила разделить общую выборку на три группы: 1) субъекты читающие — 100 человек (17 %); 2) субъекты просматривающие — 180 человек (30 %); 3) смешанный тип, субъекты, не имеющие предпочтений знаковой системы, — 320 человек (53 %).

Цель настоящего исследования предполагает сравнительный анализ, для осуществления которого был использован метод контрастных групп. Поэтому протоколы представителей смешанного типа были исключены из дальнейшей обработки. Для обсуждения представлены по три наиболее субъективно значимых для респондентов категории, содержательная интерпретация которых осуществлялась с опорой на имплицитную теорию личности носителя русского языка [4].

Когнитивная организация знаний о собственной личности. Представим содержание ведущих категорий, опосредующих понимание респондентами разных выборок собственной личности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Категориальная организация знаний о собственной личности

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Эмоционально-волевая регуляция + морально-нравственный облик» (25,82 % общей дисперсии)		«Морально-нравственный облик + эмоционально-волевая регуляция» (28,02 % общей дисперсии)	
целеустремленный	0,874	порядочный	0,892
аккуратный	0,741	воспитанный	0,868
интересный	0,637	организованный	0,559
воспитанный	0,608	ответственный	0,538
трудолюбивый	0,596	верный	0,533
ответственный	0,571	справедливый	0,530
порядочный	0,471	добрый	0,459
справедливый	0,416	отзывчивый	0,403
«Социальное поведение» (12,04 %)		«Социальное поведение» (11,92 %)	
самостоятельный	0,831	деятельный	0,924
инициативный	0,779	инициативный	0,844
уверенный	0,663	способный	0,584
трусливый	-0,726	умный	0,554
		креативный	0,475
		интересный	0,430

Окончание таблицы 1

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Морально-нравственный облик + нервно-психическое здоровье» (8,43 %)		«Самомнение + морально-нравственный облик» (7,9 %)	
заботливый	0,805	высокомерный	0,848
активный	0,795	эгоистичный	0,765
веселый	0,625	агрессивный	0,676
разносторонний	0,577	разносторонний	-0,516
		везучий	-0,560
		заботливый	-0,628

Первое, что обращает на себя внимание при анализе данных таблицы 1, это наибольшая представленность в разных по субъективной значимости категориях параметров морально-нравственного облика личности. Результаты предшествующего моделирования [4; 5] свидетельствуют, что наиболее субъективно весомый фактор оценки в характеристике человека имеет значение моральность. Причем одинаково ведущими позициями он обладает у представителей различных культурных групп. Вероятно, что разброс, дублирование морально-нравственных характеристик по различным категориям обусловлены особой значимостью данных характеристик не только в оценке другого, но и себя самого. С учетом того, что принцип классификации значений по эмоциональным основаниям, как это экспериментально доказано А. Р. Лурия [6], является генетически исходным, доступным уже ребенку-дошкольнику, можно говорить о том, что этот принцип продолжает сохраняться и у взрослых для объектов, имеющих особую субъективную значимость (каковой и обладает собственная персона).

Второе, что следует отметить относительно содержания ведущих личностных категорий, это появление в их структуре категории социального поведения, в которой фиксируется автономность личности, направленность на созидательную деятельность и наличие возможностей для ее реализации. Думается, что выделение данного фактора-категории именно в структуре собственной личности объясняется возрастом респондентов. Как уже отмечалось выше, все они выросли в доцифровую эпоху. Наиболее представленными в психологии являются периодизации развития взрослых, опирающиеся на психоаналитическую традицию. В теории психосексуального развития З. Фрейда это период генитального характера, являющийся своеобразным «венцом» личностного развития и определяемый либидинозным вкладом человека в социум. Иначе говоря, на данной стадии развития человек получает большее удовольствие, когда отдает нечто другим людям, чем когда получает от них. Аналогичная содержательная трактовка присутствует и в эпигенетической теории развития личности Э. Г. Эриксона, называющего этот период «продуктивность против застоя/стагнации».

И третье, в обсуждаемой категории «Социальное поведение» дескрипторы, отражающие собственно просоциальное поведение, содержательно более выражены у представителей типа «субъект читающий». В этой же группе данный конструкт более когнитивно сложный, поскольку имеет двухполюсную внутреннюю организацию. Вероятно, данный факт может выступать косвенным подтверждением идеи американского педагога и медиа-эколога Н. Постмана о появлении под все усиливающимся влиянием медиакультуры особого типа человека неопределенного возраста — «взрослого ребенка» [7].

Когнитивная организация знаний о личности идеального человека. Изучение знаний об идеале человека можно считать самостоятельной исследовательской задачей, особенно с учетом общего и важнейшего для психологии «обстоятельства, что между индивидуальным сознанием и объективной реальностью находится такое “опосредствующее звено”, как исторически сложившаяся культура, выступающая как предпосылка и условие индивидуальной психики» [8, с. 264]. В области межличностного познания, как показывают

многочисленные исследования (прежде всего, проводимые в школе А. А. Бодалева [9] и др.), таким «опосредствующим звеном» в понимании конкретного человека выступают стихийно сложившиеся в опыте обобщения или эмоционально-оценочные эталоны. Эти эталоны, или, как их еще называет А. А. Бодалев, «представления-образцы», выполняют роль своеобразной «мерки» при оценивании другой личности.

Представим содержание трех ведущих категорий в двух группах участников исследования (таблица 2).

Т а б л и ц а 2. — Категориальная организация знаний о личности идеального человека

Группа «субъектов читающих»		Группа «субъектов просматривающих»	
«Социальное поведение» (32,8 % общей дисперсии)		«Социальное поведение» (30,04 % общей дисперсии)	
верный	0,866	интересный	0,857
креативный	0,771	уверенный	0,848
организованный	0,767	активный	0,847
самостоятельный	0,722	порядочный	0,782
трудолюбивый	0,700	способный	0,754
уверенный	0,657	воспитанный	0,722
разносторонний	0,529	креативный	0,680
способный	0,513	честный	0,644
		деятельный	0,622
		самостоятельный	0,598
		везучий	0,590
		инициативный	0,579
		верный	0,565
«Морально-нравственный облик» (10,42 %)		«Морально-нравственный облик» (18,61 %)	
честный	0,833	ленивый	0,967
деятельный	0,789	завистливый	0,951
интересный	0,787	жадный	0,931
инициативный	0,725	высокомерный	0,868
заботливый	0,670	жестокий	0,862
воспитанный	0,659	эгоистичный	0,850
порядочный	0,631	трусливый	0,794
везучий	0,628	агрессивный	0,727
справедливый	0,582	противоречивый	0,603
«Нервно-психическое здоровье и комфорт» (9,56 %)		«Эмоционально-волевая регуляция поведения» (7,91 %)	
общительный	0,853	ответственный	0,820
активный	0,694	разносторонний	0,765
веселый	0,691	гибкий	0,753
открытый	0,684	знающий	0,570
гибкий	0,660	аккуратный	0,407
целеустремленный	0,635		
противоречивый	-0,787		

В отличие от представленной выше модели собственной личности, в идеальной личности различные категории оказались менее дифференцированными, более содержательно взаимопроникающими, по сравнению с категориями имплицитной модели личности носителя русского языка. Это можно объяснить как индивидуальными различиями между респондентами, так и различием их жизненного опыта, проявляющегося в том числе в стихийном «вычерпывании» представлений об идеале человека из разных информационных источников. Поэтому для удобства фиксации обнаруженных в итоге факторизации категорий их обозначения в таблице 2 даны с учетом только тех шкал, которые имеют максимальную факторную нагрузку.

При анализе результатов факторизации (см. таблицу 2) обращает на себя внимание факт, что категория «Социальное поведение» в личности идеального человека имеет ведущую субъективную значимость по сравнению с категорией «Морально-нравственный облик». Такое изменение валентности может говорить о присущих представителям как типа «субъект читающий», так и «типа субъект просматривающий» направлений личностного развития в сторону все большей социальной продуктивности.

Ведущим критерием когнитивной сложности в психосемантическом подходе к операционализации категорий сознания является количество факторов-категорий [5]. Однако при единодушии в признании данного параметра когнитивной сложности/простоты дискуссионным остается вопрос об основаниях отбора категорий. Наиболее часто используемыми являются критерий Кайзера (или критерий собственных чисел больше единицы) и критерий Хэмфри (абсолютная величина произведения двух максимальных факторных нагрузок должна быть вдвое больше двойки, деленной на корень квадратный из количества наблюдений). Поэтому отразим количество факторов, полученных на разных критериальных основаниях (таблица 3).

Т а б л и ц а 3. — Количество факторов, организующих знания о личности у представителей разных информационных субкультур

Критерий значимости отбора категорий	Группа респондентов	Объект оценивания	
		Я	Идеальный человек
Критерий Кайзера	Субъект читающий	19	17
	Субъект просматривающий	15	15
Критерий Хэмфри	Субъект читающий	5	5
	Субъект просматривающий	3	2

Данные таблицы 3 демонстрируют, что вне зависимости от критериев отбора факторов, их число (и в оценках собственной личности, и личности идеального человека) больше в группе субъектов просматривающих.

Заключение. Сравнительный анализ результатов моделирования когнитивной организации знаний о личности доказывает, что у представителей разных информационных субкультур содержание категорий фактически идентично, а их количество выше в группе «субъектов читающих».

Установленное различие в когнитивной сложности знаний о личности у носителей разных информационных субкультур подтверждает выдвинутую гипотезу о слове как о более сильном культурном орудии по сравнению с медиаобразом.

Список цитируемых источников

1. *Петровский, А. В.* Психология в России. XX век / А. В. Петровский. — М. : УРАО, 2000. — 312 с.
2. *Выготский, Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Психология. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 828—891.
3. *Шмелев, А. Г.* Об устойчивости факторной структуры личностного семантического дифференциала / А. Г. Шмелев // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. — 1982. — № 2. — С. 62—65.
4. *Шмелев, А. Г.* Практикум по экспериментальной психосемантике. Тезаурус личностных черт / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова. — М. : МГУ, 1988. — 208 с.
5. *Петренко, В. Ф.* Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. — СПб. : Питер, 2005. — 480 с.
6. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия. — М. : МГУ, 1979. — 320 с.
7. *Постман, Н.* А теперь... о другом... [Электронный ресурс] / Н. Постман. — Режим доступа: http://media-ecology.blogspot.com.by/2011/02/blog-post_17.html. — Дата доступа: 18.11.2018.
8. *Ильенков, Э. В.* Философия и культура / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1991. — 464 с.
9. *Бодалев, А. А.* Восприятие и понимание человеком человека / А. А. Бодалев. — М. : МГУ, 1982. — 200 с.

Поступила в редакцию 18.02.2019

УДК 159.922(075.8)

Н. Л. Пузыревич

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
Министерство образования Республики Беларусь, ул. Советская, 18, 220030 Минск, Республика Беларусь,
+375 (33) 644 13 08, natasha.puzirevich@tut.by

ПОДРОСТКОВЫЙ НАРРАТИВ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ОТНОШЕНИЯ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье анализируется пример использования метода подростковых нарративов для изучения отношения к рискованному поведению у современных подростков. Выявлены приоритетные направления исследования феномена рискованного поведения с помощью метода подростковых нарративов. Последовательно доказывается идея о том, что, развивая и совершенствуя готовность подростков к конструктивному риску, можно развивать и совершенствовать у них жизненно важную характеристику — «мужество быть вопреки», обеспечивающую личностный рост и стабильность в любых жизненных ситуациях.

Ключевые слова: качественная методология; подростковый нарратив; рискованное поведение.
Библиогр.: 8 назв.

N. L. Puzyrevich

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Ministry of Education of the Republic of Belarus,
18 Sovetskaya Str., 220030 Minsk, the Republic of Belarus, +375 (33) 644 13 08, natasha.puzirevich@tut.by

ADOLESCENT NARRATIVE AS THE METHOD TO STUDY MODERN TEENAGERS' ATTITUDES TO RISK BEHAVIOUR

The article analyzes the example of using the method of adolescent narrative to study modern teenagers' attitudes towards risky behaviour. The priorities to study the phenomenon of risky behaviour using the method of adolescent narrative are revealed. It is proved that by developing and improving adolescents' readiness for constructive risk, they can develop and improve their vital characteristic — "the courage to be contrary", which ensures personal growth and stability in all life situations.

Key words: qualitative methodology; adolescent narrative; risky behaviour.
Ref.: 8 titles.

Введение. Рискованное поведение можно отнести к числу феноменов, в процессе изучения которых возникает больше вопросов, чем ответов на них. Причем эти вопросы ставит перед человеком сама жизнь, которая в последнее время становится все более неопределенной и непредсказуемой. Получается, что от качества ответов на эти вопросы напрямую зависит качество жизнедеятельности человека, его выбор одной из двух альтернатив: 1) «мужество быть вопреки» (П. Тиллих) [5] и «преобладать над самим собой» (М. Мамардашвили) [3] или 2) приспособляться к имеющимся обстоятельствам. Принимая во внимание, что свобода осуществления подобного выбора присутствует в равной степени у каждого человека, основная проблема сводится к тому, насколько человек ее реализует. В данном контексте особое место занимает подростковый возраст, так как подростки, рассматривая жизнь как способ приобретения опыта, максимально открыты для экспериментирования, интуитивного поиска абсолютно новых, не имеющих аналогов в предшествующем опыте, поведенческих стратегий посредством рискованного поведения.

Таким образом, перед исследователем проблемы рискованного поведения подростков стоит следующая задача: через специфику искомого феномена выявить потенциал респондентов, который помогает им, совершая рискованные поступки, «преобладать над

собой», отказываясь от приспособления к имеющимся обстоятельствам. Следовательно, развивая и совершенствуя готовность подростков к конструктивному риску, можно развивать и совершенствовать у них жизненно важную характеристику — «мужество быть вопреки», обеспечивающую личностный рост и стабильность в любых жизненных ситуациях.

Очевидно, что более эффективно достичь планируемого возможно в том случае, если в процессе исследования подростки будут выступать в роли экспертов собственной жизни, если им будет предоставлена возможность раскрыть свое представление о возможностях и недостатках феномена рискованного поведения. В данном контексте в качестве методологической основы, предоставляющей подобный потенциал для исследователя, выступает качественная методология, а методом исследования, полностью удовлетворяющим всем вышеперечисленным требованиям, является нарративное интервью, модифицированное М. Vamberg в «подростковый нарратив».

Методология и методы исследования. Метод подростковых нарративов был разработан в рамках нарративной психологии и представляет собой «истории, наводящие на размышления» (М. Vamberg) [7]. В 2012 году в рамках кандидатской диссертации «Социальные представления о рискованном поведении у современных подростков» данный метод был впервые апробирован нами в работе с белорусскими подростками. Технология проведения и интерпретация результатов искомого метода построены с учетом психологических характеристик подросткового возраста: принимается во внимание, что респонденты 10—14 лет, как правило, малоразговорчивые, ситуационно включенные, ориентированные на ценности группы сверстников и вместе с тем имеющие скрытые отличия и противоречивые моральные нормы. В данном контексте возникает ряд вопросов: «Каковы преимущества использования подростковых нарративов в работе с респондентами соответствующей возрастной группы?»; «Какие аспекты рискованного поведения можно выявить в процессе интерпретации подростковых нарративов?».

Решение вышеперечисленных вопросов поможет выявить приоритетные направления исследования рискованного поведения в русле качественной методологии, обозначить границы исследовательского потенциала в отношении искомого феномена. Таким образом, перейдем к проработке поставленных вопросов.

Говоря о преимуществах использования подростковых нарративов, следует отметить, что, в рамках приоритетной для нас качественной методологии, понятие «преимущество» контекстуально, ситуативно и зависит от того, с точки зрения какой системы значений рассматривает искомое понятие конкретная личность. Поэтому попробуем применить ход от обратного: проанализируем, чем *не является* подростковый нарратив, что в искомом методе отсутствует.

1. Подростковый нарратив — это не целая жизнь и не события, которые пережиты ретроспективно.

Данный метод представляет собой «каждодневные, обычные рассказы» об очень мирских вещах и каждодневных изменениях, которые внезапно возникают и быстро забываются, непостоянны и иногда не имеют особого значения. М. Vamberg подчеркивает, что это «реальные истории жизни, которыми живут» [7]. Получается, что искомый метод очень информативен и основан на так называемой уместности ситуативных обстоятельств, что согласуется с положением Дж. Брунера: «наши истории должны соответствовать новым обстоятельствам, новым друзьям, новым формам активности» [8].

Таким образом, метод подростковых нарративов обращает внимание исследователя на важность дифференциации ситуаций, которые респонденты рассматривают как рискованные и безопасные.

2. Подростковый нарратив — это не личная жизнь и не рассказы личного опыта.

Данный метод представляет собой диалоговое обсуждение, форму коллективного опыта, со-построение несколькими рассказчиками (3—5 человек) сообщений. Обсуждается

конкретная ситуация (событие), о котором знает каждый из респондентов (событие имеет отношение к каждому из них), что обеспечивает их связь в пространстве и времени. Таким образом, основной рассказчик влияет на других респондентов, а члены группы, в свою очередь, влияют на рассказчика.

В данном контексте при изучении рискованного поведения может быть сделан акцент на соотношении позиции «Как я хочу быть рассмотренным аудиторией?» (социальная приемлемость, общественная позиция) с позицией «Какой я?» (личностная идентичность). Таким образом, представление каждого респондента об искомом феномене будет раскрываться через нейтралитет, критику или сопротивление по отношению к мнению других членов группы.

3. Подростковые нарративы не затрагивают «нейнтересное», «скрытое», «несогласованное».

Цель искомого метода: найти то, что интересно для подростков. Поэтому использование подростковых нарративов позволит проиллюстрировать специфику представлений респондентов о рискованном поведении через соотношение трех категорий: постоянство/изменение, уникальность/универсальность (специфика/общность), «подгонка» человека к миру / от мира к человеку.

4. В подростковом нарративе нет единой точки зрения на происходящее.

Важным является то, как респонденты выстраивают свои суждения относительно друг друга во взаимодействии. М. Vamberg отмечает, что говорящий и аудитория ориентируют друг друга к специфическому типу «непоследовательных отношений»: стимулируются разные версии общих событий, провоцируется натуральная реакция респондентов [7]. Такой подход позволяет респондентам сопоставить собственное восприятие своих рискованных действий и поступков с тем, как реагируют на них сверстники и окружающие.

5. В подростковом нарративе нет статичности.

Искомый метод М. Vamberg характеризует как «захватывающий изменяющуюся природу тождеств» [7]. Подобная динамичность обеспечивается интерактивным режимом работы с историями и наличием импровизаторского аспекта (непосредственности): можно проследить, как истории рассказаны — как они включены и управляются, изменяются в процессе взаимодействия, и какие диалоговые действия достигнуты в их сообщении (жалоба, оправдание и т. д.).

В данном контексте при изучении рискованного поведения может быть сделан акцент на специфике его реализации подростками на трех этапах: 1) когда риск рассматривался респондентами как абсолютно новая, незнакомая поведенческая стратегия, 2) когда риск стал способом решения жизненно важных проблем, 3) когда риск стал частью жизни.

Очевидно, что все вышеперечисленные позиции позволяют констатировать значительный потенциал подростковых нарративов, что уже само по себе вызывает доверие и интерес к использованию искомого метода для изучения проблемы рискованного поведения подростков.

Результаты исследования и их обсуждение. Перейдем к анализу примера использования метода подростковых нарративов для изучения представлений о риске у подростков с суицидальными намерениями. Работа с подростками предполагала последовательное прохождение 5 этапов.

Перейдем к анализу результатов, полученных по данному методу.

На 1-м этапе нами было обозначено направление обсуждения подростками проблемы рискованного поведения: «Я хочу попросить Вас рассказать о Вашем рискованном поведении: от первого рискованного поступка и до настоящего времени».

На 2-м этапе подросткам были даны инструкции по процедуре обсуждения проблемы рискованного поведения в соответствии с правилами и требованиями, предъявляемыми к проведению подростковых нарративов [7; 8]: 1) в группе, состоящей из 5 человек, был определен «главный рассказчик», который последовательно излагал те факты и события,

которые являются для него особенно важными в отношении искомой проблемы; 2) участникам группы предлагалось вступить в диалог с «главным рассказчиком», соглашаться или опровергать приводимые им факты и события, исходя из собственного жизненного опыта; 3) «главному рассказчику» и участникам группы необходимо было совместно осуществить интерпретацию и эмоциональную оценку обсуждаемых фактов и событий, связанных с рискованным поведением.

На 3-м этапе осуществлялось со-построение подростками рассказа о риске и рискованном поведении. Проработка искомой проблемы в группе, с одной стороны, позволила нивелировать внешнее воздействие исследователя на процесс взаимодействия респондентов, а с другой — способствовала осмыслению респондентами искомой проблемы, поскольку реагировать на реплики участников диалога и выстраивать целостный рассказ возможно только при условии осмысления собственного опыта рискованной активности.

На 4-м этапе подростковых нарративов осуществлялось формулирование уточняющих вопросов, обсуждение разногласий в позициях респондентов. Такой подход позволил респондентам сопоставить собственное представление о рискованном поведении с тем, какой позиции в отношении искомой проблемы придерживаются сверстники и окружающие, какова их реакция. Следует отметить, что данный этап сопровождался динамическими преобразованиями в обеих группах респондентов: в группе подростков контрольной группы наблюдалась групповая нормализация, а в группе подростков с суицидальными намерениями отмечалась групповая поляризация.

Завершающий, 5-й этап был посвящен обсуждению итогов сказанного и услышанного о риске в целом и как источнике подлинности личности и осуществляемой ею жизнедеятельности.

По результатам проведения метода подростковых нарративов установлено, что респонденты хорошо помнят возраст, с которого начали рисковать. Очевидно, что их первые пробы совершения рискованных поступков уже стали событием в их жизненном пути. Подростки признают вероятность возникновения как положительных, так и отрицательных последствий риска. Однако их ожидания связаны, прежде всего, с позитивными перспективами своего рискованного поведения, о чем свидетельствует преимущественно положительная оценка совершаемых рискованных действий и поступков. В представлениях подростков понятия «риск—опасность—героизм» синонимичны. Посредством совершения рискованных действий и поступков подростки реализуют мотивы самопрезентации и самоутверждения. Использование метода подростковых нарративов обеспечило проникновение в смысловое содержание жизненного мира подростков, о чем свидетельствуют их интерпретации относительно вопроса влияния риска на их представления о себе и своей жизни. Установлено, что подростки отождествляют понятия «рискованная жизнь» и «полноценная жизнь». Рискованное поведение подростков с суицидальными намерениями имеет ряд особенностей. Подростки контрольной группы расценивают собственное поведение как более рискованное по сравнению с соответствующим поведением сверстников; в их представлениях о предпосылках риска доминируют личностные факторы. В свою очередь, подростки с суицидальными намерениями не считают свое поведение рискованным; поведение сверстников респонденты данной группы рассматривают как значительно более рискованное; в их представлениях о предпосылках риска доминируют ситуационные факторы.

Интерпретация представленного диалогового обсуждения респондентами проблемы риска позволяет сформулировать следующие приоритетные направления исследования феномена рискованного поведения в русле качественной методологии:

1. *Рискованное поведение как способ поведенческой активности подростков, преобразующий фрагменты действительности в события, способствующие приобретению позитивного или негативного опыта по решению жизненно важных проблем.* Данный подход основан на изучении рискованного поведения как средства самопознания личности (Л. Н. Собчик) [4], позволяющего подросткам определять границы собственных возможностей и тем самым научиться дифференцировать конструктивный и деструктивный риск.

2. *Рискованное поведение как способ единения, принятия, повышения статуса в группе сверстников.* Реализация представленного подхода предполагает изучить возможности рискованного поведения для самоутверждения подростков в условиях социальной поддержки (С. Шехтер) (группы сверстников). Это будет способствовать приобретению респондентами навыков получения обратной связи о степени адекватности собственного восприятия и реагирования на фрагменты окружающей действительности.

3. *Рискованное поведение как средство самопрезентации, самовыражения, реализации личностного потенциала.* В центре внимания данного подхода стоит представление Ш. Бюллер о том, что основная цель жизни человека — самоосуществление [1]. Соответственно, рискованное поведение подростков будет рассматриваться как удовлетворяющая или мешающая реализации этой идеи форма активности.

4. *Рискованное поведение как стимул для творчества подростков, средство развития способностей переосмысления и перетолкования жизненных ситуаций.* В основу данного подхода положена идея А. Лэнгле о важности самодистанцирования человека, т. е. способности подняться над самим собой и посмотреть на себя и свои поступки со стороны [2]. Основная идея подхода — ориентирование подростков на сопоставление степени опасности риска с возможностями и ресурсами собственного здоровья, при существенном рассогласовании которых они должны научиться изменять свое отношение к искомой ситуации, переосмысливать себя на альтернативные варианты поведенческой активности.

5. *Рискованное поведение как источник для преобразования личности, преобладания над самим собой, расширения границ собственных возможностей.* Реализация представленного подхода основана на стремлении личности к самотрансценденции (В. Франкл) [6]. Данный подход — важнейший из всех вышеперечисленных. Для его реализации требуется особая ответственность исследователя. Однако именно реализация данного подхода в значительной степени обеспечит успешность решения обозначенной нами задачи: развивая и совершенствуя готовность подростков к конструктивному риску, развивать и совершенствовать у них жизненно важную характеристику — «мужество быть вопреки», обеспечивающую личностный рост и стабильность в любых жизненных ситуациях.

Заключение. Подводя итог всему вышеизложенному, следует отметить, что динамичность, непосредственность и ситуативность, присущие подростковым нарративам, согласуются с неопределенностью, альтернативностью и непредсказуемостью феномена рискованного поведения. Соответственно, альтернативные подходы к интерпретации подростковых нарративов позволят проанализировать специфику искомого феномена с разных сторон, а также получить информацию о том, какие его составляющие, по мнению самих респондентов, способствуют их личностному росту, обеспечивают их самопознание и самосовершенствование.

Список цитируемых источников

1. Карпинский, К. В. Психология жизненного пути личности / К. В. Карпинский. — Гродно : ГрГУ, 2002. — 167 с.
2. Лэнгле, А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности / А. Лэнгле ; пер. с англ. О. Ларченко // Вопросы психологии. — 2004. — № 4. — С. 3—21.
3. Мамардашвили, М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. — М. : Прогресс-Культура, 1992. — 408 с.
4. Собчик, Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2003. — 624 с.
5. Тиллих, П. Мужество быть / П. Тиллих ; пер. Т. И. Вевюрко // Избранное. — М. : Юрист, 1995. — С. 7—131.
6. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сб. : пер. с англ. и нем. / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 294 с.
7. Bamberg, M. The acquisition of narratives: learning to use language / M. Bamberg. — Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 1987.
8. Bruner, J. Life as Narrative / J. Bruner ; пер. М. Соколовой // Social Research. — 1987. — № 54 (1). — P. 11—32.

Поступила в редакцию 16.10.2018

УДК 159.9.07

И. Б. Радинова

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь, +375 (29) 684 87 58, Irradionova@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОТЦОВСКОГО ОТНОШЕНИЯ И НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье представлен теоретический обзор проблемы отцовского отношения к ребенку с нарушениями в развитии. Показана перспективность изучения родительского (отцовского) отношения к ребенку с аутизмом. Представленное исследование направлено на установление взаимосвязи между родительским отношением (отцовским отношением) и развитием навыков общения у аутичных детей. Результаты исследования могут быть использованы как в работе по оптимизации детско-родительских отношений в семьях с аутичным ребенком, так и в работе по развитию навыков общения детей с расстройством аутистического спектра (РАС).

Ключевые слова: общение; навыки общения; отцовское отношение; аутизм; расстройства аутистического спектра.

Рис. 1. Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

I. B. Radionova

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str., 225404 Baranovichi, the Republic of Belarus, +375 (29) 684 87 58, Irradionova@gmail.com

RELATIONSHIP OF PATERNAL ATTITUDE AND COMMUNICATION SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

The article presents a theoretical review of the problem of paternal attitude towards a child with developmental disabilities. The perspectives of studying the parental (father's) attitude towards a child with autism are shown. The present study aims to establish the relationship between parental (paternal) attitude and the development of communication skills of autistic children. The results of the study can be used both to optimize parent-child relationships in families with an autistic child, and to develop communication skills of children with autism spectrum disorder (ASD).

Key words: communication; communication skills; father's attitude; autism; autism spectrum disorders.

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

Введение. В психологической структуре аутизма нарушения коммуникации и социального взаимодействия выделяются как основные компоненты, характеризующие дальнейшее психическое и личностное развитие ребенка (Г. Аспергер, Л. Каннер, С. С. Мнухин). Особая специфика развития навыков общения аутичного ребенка способствует дезадаптации и препятствует успешной социализации в обществе. В связи с этим развитие общения, формирование стремления к межличностному взаимодействию является одним из приоритетных направлений в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС). Изучению структуры, специфики, характеристик навыков общения у ребенка с РАС на разных возрастных этапах посвящено достаточно работ отечественных и зарубежных авторов (В. М. Башина, Л. Каннер, К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Н. В. Симашкова, А. С. Спиваковская Т. М. Фомина). Однако недостаточно изученными и в свою очередь актуальными остаются для исследования вопросы, связанные с условиями развития или депривации общения у аутичных детей.

Межличностные отношения в семьях, воспитывающих ребенка с аутизмом, представлены в работах О. С. Никольской, М. М. Либлинг, А. С. Спиваковской, Е. М. Мастюковой

и др. Большая часть этих исследований посвящена материнскому отношению и в значительно меньшей степени описаны характеристики отцовского отношения к ребенку с РАС.

Эрик Фромм разделял материнское и отцовское отношение к ребенку. Как основу материнской любви он выделял безусловность, которая является таковой по своей природе в противовес условной любви отца. Отцовскую любовь необходимо заслужить, так как отец любит за достижения и оправдание собственных надежд и ожиданий от ребенка [5].

Исследователи М. Е. Лэмб, Д. Дж. Мейер отмечают, что отцы и матери с самого начала по-разному реагируют на известие о нарушениях у ребенка. Отцы реагируют менее эмоционально и задают вопросы о долгосрочных последствиях нарушений, т. е. воспринимают известие о нарушениях у ребенка как инструментальный кризис, матери — как экспрессивный кризис. Отцы больше матерей озабочены социально приемлемым поведением своих детей (особенно сыновей), а также их социальным статусом и карьерой. В результате отцы больше матерей беспокоятся о долгосрочных последствиях нарушений у своего ребенка и, возможно, больше расстраиваются в случаях, когда нарушения заметны внешне. Из-за высоких ожиданий, возлагаемых на сыновей, отец может быть особенно расстроен рождением сына с нарушениями. В поведении последствия этого разочарования могут проявляться двумя крайностями: либо отец глубоко вовлечен в воспитание сына, либо полностью от него отстраняется, в то время как в общении отцов с дочерьми с нарушениями таких крайностей обычно не возникает. Теория семейных систем предполагает, что, когда отец отстраняется от семьи, это задевает других членов семьи и вынуждает их как-то реагировать. Равнодушие отца в сочетании со стрессом, вызванным нарушениями у ребенка, запускает негативную и дисфункциональную динамику. Отстраняясь, отцы оставляют матерей наедине с трудными эмоционально и физически задачами, связанными с заботой о ребенке [4].

В исследовании Т. Н. Высотиной содержание отцовского отношения к детям с атипичным аутизмом определяется взаимосвязью таких параметров, как уклонение от контакта и ограждение ребенка от внесемейных влияний. Отцовское отношение связано с такими личностными особенностями, как эмоциональная устойчивость и снижение потребности следовать групповым нормам и правилам, а также сочетанностью психических нарушений ребенка [1].

Подобные изменения негативным образом отражаются на психическом развитии ребенка с РАС.

Актуальность обозначенных проблем определила выбор в направлении нашего исследования. Целью исследования стало выявить взаимосвязь отцовского отношения к ребенку с РАС и характеристик его навыков общения. Мы полагаем, что данные характеристики навыков общения находятся во взаимосвязи с особенностями родительского (отцовского) отношения к ребенку с аутизмом.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие 11 детей в возрасте от 5 до 7 лет с аутизмом (F84.0 по МКБ-10) и 10 отцов, воспитывающих ребенка с аутизмом.

Исследование проводилось в два этапа.

Первый этап предусматривал изучение межличностных отношений в диаде «отец—ребенок» с применением методик «Измерение родительских установок и реакций» Е. Шеффер, Р. Белл (адаптация Т. В. Нещерет) (PARI) [3]; «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис (АСВ) [3].

Второй этап исследования предусматривал изучение навыков общения у детей с аутизмом с использованием авторской модификации выборочного наблюдения, разработанного коллективом авторов БГПУ [2]. При наблюдении оценивалось 109 характеристик общения, которые объединены в группы по 10 аспектам коммуникации: формы коммуникации; возможности выражения; вокализация; мимика — взгляд; жесты — особая манера поведения; наличие письменной речи; языковые — коммуникативные навыки; когнитивные способности и понимание речи; сенсорные возможности; эмоциональные и психосоциальные навыки.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов средних показателей по опроснику PARI выявил (таблица 1), что наибольшие значения представлены по шкалам 11 «Сверхавторитет родителей», 12 «Подавление агрессивности ребенка» и 13 «Мученичество». Наименьшие значения представлены по шкалам 21 «Товарищеские отношения между родителями и детьми», 15 «Поощрение активности ребенка».

Т а б л и ц а 1. — Средние показатели по опроснику PARI

Наименование шкал	Среднее значение
1. Предоставление возможности ребенку высказаться	2,9
2. Оберегание ребенка от трудностей	4,9
3. Ограничение матери ролью хозяйки дома	3,5
4. Подавление воли ребенка	3,6
5. «Жертвенность» родителей	2,6
6. Страх причинить вред ребенку	2,7
7. Супружеские конфликты	3,9
8. Строгость родителей	3,9
9. Раздражительность родителей	3,5
10. Зависимость ребенка от матери	3,3
11. Сверхавторитет родителей	5,0
12. Подавление агрессивности ребенка	4,8
13. «Мученичество» родителей	4,5
14. Равенство родителей и ребенка	3,1
15. Поощрение активности ребенка	2,1
16. Избегание общения с ребенком	3,2
17. Невнимательность мужа к жене	2,3
18. Подавление сексуальности ребенка	3,5
19. Власть матери	4,3
20. Навязчивость родителей	4,0
21. Товарищеские отношения между родителями и детьми	1,4
22. Стремление ускорить развитие ребенка	2,6
23. Необходимость посторонней помощи в воспитании ребенка	2,5

Анализ шкал, касающихся родительского отношения отцов к ребенку, показал, что отцы склонны к выстраиванию сверхавторитета, подавлению агрессивных проявлений в поведении, общению с позиции сверху; вместе с тем в отношениях отцов к детям с РАС отмечается такая характеристика, как «мученичество» родителей. Полученные данные мы связываем, прежде всего, с аутистическими особенностями самих детей, с тем, что родителям невозможно поддерживать равные товарищеские отношения, так как при аутизме ребенок чаще всего не инициирует контакт и не стремится к общению.

Результаты проведенного исследования с использованием опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис) представлены (рисунок 1) следующим образом: наибольшие значения у отцов отмечены по шкалам «гиперпротекция» (Г+) и «недостаточность требований-запретов к ребенку» (З-). При гиперпротекции (Г+) отцы посвящают ребенку много сил, времени, внимания. Воспитание является центральным делом и содержит полные опасения представления о том, что произойдет, если не отдать ему все свои силы и время, таким образом, ребенок занимает главное место в жизни отца.

При «недостаточности требований» (3–) отцы транслируют ребенку, что ему все дозволено. Даже если существуют какие-то запреты, ребенок может их легко нарушать. Преобладание гиперпротекции и недостаточности требований в отцовском воспитании, на наш взгляд, связано с особенностями развития самого ребенка. Отцам необходимо уделять больше сил, внимания и терпения в воспитании ребенка с аутизмом.

Второй этап исследования — изучение навыков общения у детей с аутизмом фиксировалось в протокол в соответствии с тремя уровнями: 1-й — полностью сформированный навык, самостоятельное использование навыка; 2-й — частично сформированный навык, использование навыка с помощью взрослого или альтернативных средств коммуникации; 3-й — навык не сформирован, нет предпосылок в использовании навыка.

Рассмотрим средние значения результатов наблюдения (рисунок 1).

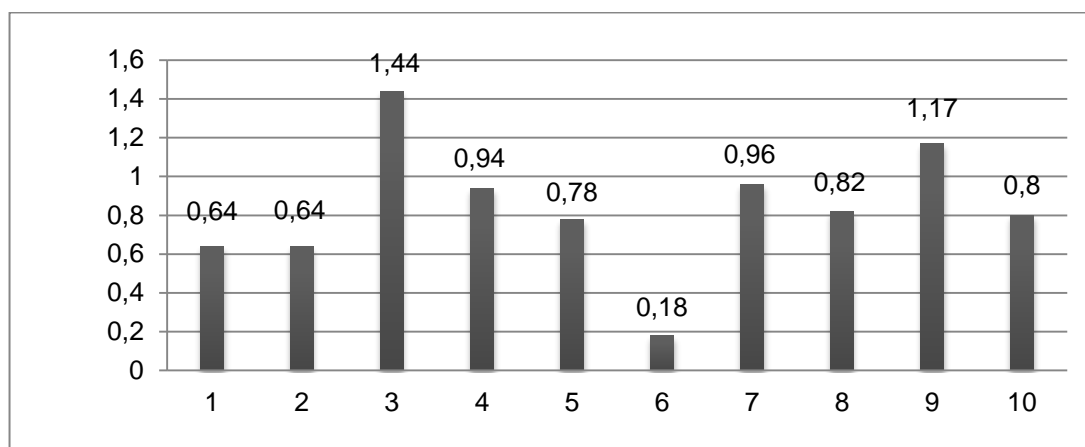
Полученные результаты показали общий низкий уровень сформированности навыков общения, где из десяти характеристик восемь имеют низкие показатели (менее 1 балла) и лишь две характеристики представлены средними показателями (более 1 балла), высокие показатели (более 4 баллов) не выявлены.

Наименьшее значение представлено по таким характеристикам общения, как «формы коммуникации» (0,64) и «возможности выражения» (0,64).

Полученные данные свидетельствуют о затруднениях в использовании свойственных человеку форм общения (мимика, движения глаз, жесты, звуки, устная речь) и альтернативных средств коммуникации, существующая система коммуникации является не эффективной, не развиты способности в выражении собственных потребностей, чувств, дети не могут эффективно получить интересующую информацию, испытывают затруднения в ответах на простые и сложные вопросы.

Низкие значения представлены по шкале «жесты — особая манера поведения» (0,78), что указывает на затруднения в передаче сообщений посредством использования собственных жестов, затруднения в использовании жестов с целью привлечения внимания или направления указательных жестов на определенные объекты в ходе общения.

В исследовании эмоциональных и психосоциальных навыков также выявлены низкие показатели (0,8), что свидетельствует об отсутствии или низкой потребности в коммуникации, отсутствии эмоциональной включенности и заинтересованности в общении неэффективности манеры поведения в общении.



1 — формы коммуникации; 2 — возможности выражения; 3 — вокализация; 4 — мимика — взгляд; 5 — жесты — особая манера поведения; 6 — наличие письменной речи; 7 — языковые — коммуникативные навыки; 8 — когнитивные способности и понимание речи; 9 — сенсорные возможности; 10 — эмоциональные и психосоциальные навыки

Рисунок 1. — Средние значения результатов наблюдения за общением

Высокие значения получены по шкалам «вокализация» (1,44) и «сенсорные возможности» (1,17). Результаты этих шкал свидетельствуют о том, что дети с использованием вокализации показывают свою реакцию на обращение, просьбу о внимании, предмете или действии, протестуют, радуются, комментируют или объясняют свои действия, кроме того, шкала «сенсорные возможности» показала, что дети в состоянии разграничивать речь от шумов и посторонних звуков, следить за людьми, предметами, фиксировать взгляд на интересующем объекте.

По шкалам «мимика — взгляд» и «языковые — коммуникативные навыки» получены значения выше среднего (0,94) и (0,96), что указывает на наличие у детей навыков фиксировать взгляд на одном из множества объектов, использовать свою мимику в процессе общения и контролировать ее, выражать свои чувства и реагировать на определенные ситуации, сознательно избегать или устанавливать зрительный контакт, реагировать на инициированную другими коммуникацию. Значение выше среднего представлено по шкале «когнитивные способности и понимание речи» (0,82), данные результаты указывают на то, что дети понимают и выполняют простые инструкции, знают значения общеупотребительных слов и используют их, понимают распорядок дня, однако наблюдаются затруднения в планировании действия, понимании и выполнении сложных инструкций, понимании метафор, предположении простых гипотез.

Для установления связей между сформированностью навыков общения у детей и отцовским отношением к ним в статистический анализ были включены 44 переменные: 10 из них измеряют вышеупомянутые навыки, 34 переменные описывают отцовское отношение и поведение. В качестве метода статистической обработки данных был использован непараметрический метод ранговой корреляции Спирмена. Анализ корреляций между переменными, обозначающими навыки общения, и шкалами методики PARI показывает, что наибольшее количество связей со шкалами групп детско-отцовских отношений было установлено для переменной «Вокализация». При этом все корреляции оказались отрицательными. Эти шкалы представляют следующие переменные: «Страх причинить вред ребенку» ($r = -0,73$); «Строгость отца» ($r = -0,63$); «Раздражительность отца» ($r = -0,63$). Таким образом, чем меньше в своем отношении к ребенку отец проявляет эти свойства и особенности поведения, тем чаще у ребенка наблюдаются осмысленные звуковые выражения, связанные с реакцией на обращение, просьбой, протестом или радостью.

Помимо этого, понимание речи развивается в благоприятных условиях при установлении между отцом и ребенком товарищеских отношений ($r = 0,68$). Неудивительно, что языковые, коммуникативные навыки тем более развиты, чем больше отцы предоставляют своим детям возможностей высказаться ($r = 0,62$).

Анализ взаимосвязей навыков общения у детей с показателями, измеряемыми опросником АСВ, свидетельствует, что значимо с некоторыми из этих навыков коррелируют те особенности отцовского воспитательного стиля, которые характеризуют такой тип негармоничного воспитания, как жестокое обращение с ребенком. В частности, игнорирование отцом потребностей ребенка ($r = 0,72$), чрезмерность предъявляемых с его стороны к ребенку требований и обязанностей ($r = 0,76$) сопровождаются ростом способностей понимания речи. Предпочтение отцами в детях мужских качеств также оказалось положительно связанным с описываемым навыком общения ($r = 0,64$).

Установлена отрицательная взаимосвязь между эмоциональными и психосоциальными навыками и такими характеристиками отцовского воспитания, как недостаточность обязанностей у ребенка ($r = -0,67$) и фобия утраты ребенка ($r = -0,76$). Таким образом, чем меньше у отцов проявляется страх потери ребенка и чем больше предъявляется требований к ребенку в семье отцами, тем больше ребенок испытывает потребность в коммуникации и выражает эмоциональные реакции, связанные с общением. Установлена положительная взаимосвязь между аспектом коммуникации «жесты», «особая манера поведения» и характеристикой отцовского воспитания «гиперпротекция» ($r = 0,78$), а также отрицательная взаимосвязь между этим же аспектом коммуникации и недостаточностью обязанностей у ребенка ($r = -0,79$).

Чем больше предъявляется требований со стороны отцов к ребенку и чем большее значение занимает для отцов воспитание своего ребенка, тем в большей степени детям свойственно использовать жесты в общении и тем в большей степени для детей характерна особая манера поведения, знакомая ближайшему окружению.

Подводя итоги анализа взаимосвязей навыков общения у детей с РАС с родительским (отцовским) отношением можно сделать следующие выводы:

Существует взаимосвязь между навыками общения у детей с аутизмом и отцовским отношением:

1) чем больше отец предоставляет возможность ребенку высказаться, тем лучше развиты языковые и коммуникативные навыки;

2) чем выше сверхавторитет отца, тем лучше развиты формы коммуникации;

3) чем более развиты товарищеские отношения между отцом и ребенком, тем лучше развито понимание речи;

4) чем меньше проявляется у отцов страх причинить вред ребенку, строгость и раздражительность отца, тем лучше развиты навыки вокализации;

5) чем больше отец накладывает на ребенка обязанности, тем лучше развиты вокализация, жесты, особая манера поведения, эмоциональные и психосоциальные навыки и понимание речи;

6) чем больше у отца проявляется страх потерять ребенка, тем лучше развиты письменная речь, эмоциональные и психосоциальные навыки;

7) чем в большей степени проявляется отцовская гиперпротекция, тем лучше развиты жесты, особая манера поведения;

8) чем больше отец предпочитает в ребенке мужские качества, тем лучше развиты когнитивные способности и понимание речи.

Заключение. В ходе исследования отцовского отношения в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста с РАС, была определена специфика родительского отношения. Так, основной тенденцией в воспитании является гиперпротекция со стремлением к зависимости ребенка от взрослого, состояние «жертвенности» и «мученичества».

Дальнейшие исследования установили взаимосвязь между определенными родительскими (отцовскими) отношениями и уровнем развития навыков общения.

На основании полученных данных были намечены пути коррекционно-развивающей, профилактической и консультативной интервенции с родителями (отцами), воспитывающими детей с РАС, в целях оптимизации родительского отношения отцов и развития навыков общения у детей через изменение социальной ситуации развития.

Список цитируемых источников

1. *Высотина, Т. Н.* Проблема родительского отношения к детям со сложными нарушениями развития (аутизм с умственной отсталостью) в отечественной и зарубежной литературе / Т. Н. Высотина // Психология, социология и педагогика. — 2012. — № 12.

2. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для родителей и педагогов / БГПУ им. М. Танка ; сост.: С. Е. Гайдукевич [и др.]. — Минск, 2007. — 144 с.

3. *Олифирова, Н. И.* Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирова, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. — СПб. : Речь, 2007. — 360 с.

4. *Селигман, М.* Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями развития / М. Селигман, Р. Б. Дарлинг. — М. : Теревинф, 2013. — 368 с.

5. *Фромм, Э.* Искусство любви. Исследование природы любви / Э. Фромм. — М. : Педагогика, 1990. — 159 с.

Поступила в редакцию 29.10.2018

УДК 37.015.3

А. А. Селезнёв

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования
Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь,
+375 (29) 968 87 26, Seleznev1960@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ — АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ НАУКИ XXI ВЕКА

Актуальность исследования обусловлена ухудшением здоровья учащейся молодежи, недостаточной разработанностью научной концепции психологического здоровья в контексте развития личности, наличием у психологов различных, в том числе противоречивых, мнений о взаимосвязи характеристик психологической культуры и самоактуализации, их роли в обеспечении здоровья учащейся молодежи.

Психологическая культура рассматривается в качестве условия психологического здоровья личности. Включение показателей развития психологической культуры и психологического здоровья личности обучающихся в комплексную оценку качества образования будет способствовать утверждению в науке педагогической психологии здоровья.

Область применения: разработка здоровьесберегающих педагогических технологий, здоровьесберегающего подхода к оценке качества образования; обучение и воспитание обучающихся; подготовка, повышение квалификации и самосовершенствование специалистов.

Ключевые слова: педагогическая психология здоровья; психологическая культура личности; психологическое здоровье личности.

Табл. 2. Библиогр.: 21 назв.

A. A. Seleznev

Baranovichi State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str.,
225404 Baranovichi, the Republic of Belarus+375(29) 968 87 26, Seleznev1960@mail.ru

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY OF HEALTH UP-TO-DATE SCIENTIFIC FIELD OF THE XXIst CENTURY

Scientific significance of the research is illustrated in the youth's state of health and in an insufficient elaboration of the scientific concept of psychological health in the personality's development context as well as in the various inconsistent opinions on interrelation of psychological culture and self-actualization characteristics and their role in maintenance of personal psychological health.

Psychological culture is regarded as a conditional feature of personal psychological health. The inclusion of the psychological culture's and psychological health's development data in the evaluation of the education quality is to stimulate the introduction of pedagogical psychology of health in the domestic science.

Application field: the elaboration of health-preserving pedagogical technologies, health-preserving approach to the estimation of the education quality; students' education and upbringing; training, professional training and raising the level of one's professional skill.

Key words: pedagogical psychology of health; personal psychological culture; psychological health of a personality.

Table 2. Ref.: 21 titles.

Введение. Сохранение и улучшение здоровья молодого поколения необходимо рассматривать как социально-экономическую необходимость, учитывая затраты общества на подготовку современных специалистов, обладающих профессиональной мобильностью — умением адаптироваться к социально-экономическим изменениям в профессиональной деятельности, сохранять здоровье и успешно овладевать новыми функциональными обязанностями, технологиями на основе научной организации труда, повышения своего научно-теоретического уровня знаний.

Существующие различные определения понятия «здоровье» часто являются предметом острых дискуссий в научной литературе. Рассматривая здоровье как системное понятие, выделяют его составляющие: соматическое, физическое, нравственное, психическое, психологическое [1]. Под соматическим (телесным) здоровьем подразумевается отсутствие болезней, нормальное текущее состояние органов и систем органов человека. Показателями физического здоровья являются уровни роста и развития органов, систем организма, его функциональные резервы. Основу нравственного компонента здоровья человека составляет система ценностей, установок и мотивов его поведения в социальной среде. Данный компонент связан с общечеловеческими понятиями добра, любви, красоты и определяет в значительной мере духовность человека. Категория «психическое здоровье» определяет состояние душевного благополучия, характеризующееся нормальностью психических процессов, отсутствием нарушений сознания, познавательной, эмоциональной, двигательной-волевой сфер психической деятельности человека, синдромов психических расстройств и заболеваний, обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности [2]. Психологическое здоровье человека рассматривается в контексте развития личности, во многом определяется самоактуализацией здоровьесозидающей деятельности человека, выступающей в качестве важнейшего условия самореализации человека [3].

На начало XXI века уже в дошкольном возрасте 12—19% детей в Республике Беларусь имели выраженные формы психических расстройств, а 40% составляли группу «риска» по развитию психических нарушений; в начальном периоде обучения и подростковом возрасте частота нервно-психических расстройств достигла 20—25%, к моменту окончания школы этот процент увеличился до 93%; $\frac{2}{3}$ выпускников школ имели медицинские ограничения при выборе профессии; более чем 50% допризывников была противопоказана служба в армии; число здоровых девушек-выпускниц школ уменьшилось до 6,3%; до 75% увеличилось количество девушек, имеющих хронические заболевания; до 1% всех подростков в возрасте 15—17 лет уже имели диагнозы «алкоголизм», «токсикомания», «наркомания» [4—6].

Традиционно здоровьесберегающий подход в системе образования ассоциируется с выполнением санитарно-гигиенических норм и правил, гигиеническим обеспечением учебной деятельности, занятий по физической культуре, спорту, туризму. В то же время недостаточно внимания уделяется оздоровлению через развитие личности, обучение и воспитание, формирование психологической культуры учащейся молодежи в качестве психологического средства, выполняющего психотерапевтическую роль сохранения здоровья нового поколения. Включение показателей развития психологической культуры и психологического здоровья личности обучающихся в комплексную оценку качества образования будет способствовать утверждению в отечественной науке педагогической психологии здоровья [7—9]. Педагогическая психология здоровья формируется на стыке педагогики, психологии и медицины [3; 10].

Основная часть. На основании данных лаборатории психолого-педагогических исследований факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» в 2016—17 годах установлено:

- фактические энерготраты выпускников школ меньше рекомендуемых и составляют 64% ($t = 95,10; p < 0,05$) от средней возрастной нормы. Выпускники школ, их родители признают учебную нагрузку чрезмерно напряженной. Подготовка большого количества домашних заданий идет в ущерб другим видам деятельности, в том числе и двигательной активности [10];
- у 7,38% ($t = 2,24; p < 0,05$) выпускников школ имеются резко выраженные нарушения временной организации по данным минутной пробы (Н. И. Моисеева, В. М. Сысуев [11]) и высокий уровень личностной тревожности (тест Ч. Д. Спилбергера — Ю. Л. Ханина [12]), что позволяет выделить их в отдельную «группу риска», как имеющих комплексные неблагоприятные характеристики адаптационных способностей;

– от 46 до 78% обследованных имеют неудовлетворительные показатели кардиореспираторных резервов здоровья по пробам Штанге, Генча, Руфье [10];

– все обследованные имеют глубокое дыхание по пробе Бутейко [13]: II степени (57,6%), III (38,9%) и IV степени (3,5%). Глубина дыхания увеличена в 3—4 раза. Индекс воли снижен, в среднем составляет 60%. Гиподинамия и глубокое дыхание являются факторами риска, способствующими различным нарушениям здоровья (нейроциркуляторная дистония, гипертоническая болезнь и др.);

– распределение показателей психологической культуры по методике В. В. Семикина [9] свидетельствует о существенно низком уровне ее развития у 65% школьников ($t = 19,27$, $p < 0,001$). Как отмечают сами респонденты, у них недостаточно выражены качества волевой составляющей психологической культуры: способность сосредоточивать внимание на предмете деятельности в условиях отвлекающих воздействий, самостоятельность, организованность, способность не допускать срывов психической деятельности при значительных психических и физических нагрузках и регулировать свои отрицательные эмоциональные проявления, самоконтроль, выдержка ($P = 5,5\%$, $t = 3,41$, $p < 0,001$). Вероятно, недостаток социального опыта находит свое отражение в низких показателях рефлексивно-перцептивного ($P = 10,5\%$, $t = 4,84$, $p < 0,001$), ценностно-смыслового компонентов ($P = 11,5\%$, $t = 5,1$, $p < 0,001$) психологической культуры выпускников школ: интереса к будущей профессии, толерантности, гуманности, интереса к окружающим, стремления к постоянному совершенствованию знаний и навыков. Также более слабо развиты когнитивные ($P = 9\%$, $t = 4,45$, $p < 0,001$) и коммуникативные умения и навыки ($P = 7,5\%$, $t = 4,03$, $p < 0,001$): культура речи учащихся, способность строить и излагать свои мысли логично, доказательно и понятно, самокритичность, умение быстро разбираться в новой ситуации и принимать обдуманное, правильное решение, прогностические способности. Данные результаты свидетельствуют о необходимости овладения учащейся молодежью навыками самоконтроля и саморегуляции психических процессов, повышения рефлексивности и критичности, осознания ими ответственности за свои учебные достижения и неудачи, адекватность образов «Я-реальное» и «Я-идеальное», представлений о перспективах собственного личностного развития;

– в целом, по данным самоактуализационного теста (САТ) [14], лишь 8,5% выпускников имеют показатели в диапазоне самоактуализации ($t = 4,31$, $p < 0,001$). У 36,5% ($t = 10,72$, $p < 0,001$) имеются показатели по данным САТ в диапазоне личностных нарушений (дезадаптации, дезиндивидуализации, дезинтеграции). Эти выпускники школ не способны самостоятельно преодолевать трудности адаптационного периода, у них могут складываться качества конформности, зависимости, робости, неуверенности, что может в дальнейшем, в ситуации дезинтеграции способствовать формированию негативизма, агрессивности и подозрительности. Необходимо отметить высокий удельный вес индивидуальных «профилей» молодых людей в диапазоне личностных нарушений по шкалам САТ: «Познавательные потребности» (59,09%, $t = 7,97$; $p < 0,001$), что свидетельствует об отсутствии у них выраженного стремления к приобретению новых знаний; «креативность» (50%, $t = 6,63$; $p < 0,001$), «гибкость поведения» (45,45%, $t = 6,06$; $p < 0,001$) (отсутствие гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, неспособность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию), «спонтанность» (неспособность индивида спонтанно и непосредственно выражать свои чувства) (40,91%, $t = 5,52$; $p < 0,001$), «синергия» (38,64%, $t = 5,26$; $p < 0,001$) (неспособность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.), «контактность» (неспособность человека к быстрому установлению глубоких и эмоционально-насыщенных отношений с людьми, к субъект-субъектному общению) и «принятие агрессии» (неспособность индивида адекватно реагировать на раздражение, гнев и агрессивность) (36,36%, $t = 5,01$; $p < 0,001$). Таким образом, результаты тестирования подтверждают необходимость повышения уровня самоактуализации

обучающихся, развития способности субъектов ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т. е. видеть свою жизнь целостной; принятия ими ценностей самоактуализирующейся личности на основе психологических знаний; гибкости в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми; развития способности к установлению глубоких и эмоционально-насыщенных отношений с людьми, к субъект-субъектному общению; овладения методами психической саморегуляции в условиях напряженного учебного процесса; развития познавательных потребностей, творческой направленности личности. Необходимо отметить, что изучение представлений обучающихся о психологических аспектах здоровья также свидетельствует об их недостаточности для актуализации здоровьесозидающей деятельности. Ответы на вопросы анкеты «Психологические представления» (А. А. Селезнёв) [15] подтверждают, что у большинства выпускников школ (98%) отсутствуют представления о здоровье и болезни, позитивное эмоциональное отношение к повышению своего потенциала здоровья. Многие считают «нормой жизни» употребление алкоголя (93%), курение (72%). Данные анкетирования свидетельствуют об отсутствии у молодых людей представлений о приемах и методах психогигиенической саморегуляции психических процессов, контроля и повышения функциональных резервов здоровья. В то же время все респонденты отмечают различные проблемы, связанные с их самочувствием, конфликтными ситуациями в отношениях с близкими, с утомлением в процессе учебы, наличием часто плохого настроения. Результаты анкетирования констатируют отсутствие необходимого опыта позитивного взаимодействия, компромиссного варианта поведения, равноценного отношения к своим потребностям и потребностям окружающих. Выпускники школ не имеют представлений о психологических аспектах здоровья, условиях его сохранения и улучшения, не обладают необходимыми качествами для занятий аутотренингом (терпением, спокойствием, критичностью и др.);

— по данным шкалы личностной значимости черт Дж. Кренделла [16] 53% выпускников школ ($t = 15,02$; $p < 0,001$) имеют низкий уровень социального интереса и лишь 17% ($t = 6,40$; $p < 0,001$) — высокий уровень. Социальный интерес помогает строить такие социальные отношения, которые являются основанием для формирования конструктивного жизненного стиля человека [17]. Низкий социальный интерес не может способствовать адекватному восприятию социальной действительности и, соответственно, адекватности реакций на внешние воздействия, развитию ответственности, эмпатии, интереса к окружающему миру, уверенности в своих силах, успешной социальной, а в дальнейшем и профессиональной адаптации будущих специалистов.

Данные результаты свидетельствуют о высоком риске манифестации психической патологии среди старшеклассников, что может быть обусловлено не только биологической природой психических заболеваний, но и напряжением, обусловленным учебно-познавательной и коммуникативной сферами деятельности. На эмоциональном уровне обучающиеся могут переживать стресс в виде повышенной возбудимости, раздражительности, гнева, невозможности сосредоточиться. Может возникнуть чувство беспомощности, ощущение потери контроля над собой, страх. На поведенческом уровне воздействие стресса может проявиться в развитии вредных привычек, злоупотреблении алкоголем, наркотической зависимости, пассивности, стремлением избежать жизненных трудностей.

Предметом педагогической психологии здоровья являются механизмы и закономерности влияния психологической культуры на психологическое здоровье личности в условиях образовательного процесса [3]. Психологическая культура личности — интегральное психологическое образование, включающее в себя психологические знания о своем «Я», своих индивидуально-личностных психологических качествах, особенностях эмоциональных переживаний, волевых проявлений, познавательной деятельности и умения, направленные на самоисследование и саморазвитие, развитие отношений и общения с другими, определяющее

деятельность самопознания и сознательную, целенаправленную работу личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств; выступает в качестве важнейшего условия психологического здоровья личности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1. — Анализ понятия «психологическое здоровье личности»

Категории анализа	Характеристика
Содержание понятия	Психологическое здоровье — динамическое состояние полноценно функционирующей личности, обобщенным критерием которого является сформированность характеристик позитивной самоактуализации, отражающих социокультурно опосредованное природное стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своего личностного потенциала
Критерии	В качестве основного критерия психологического здоровья личности выступает сформированность характеристик позитивной самоактуализации
Функции	Психологическое здоровье обеспечивает самоактуализированное вхождение человека в мир бытия, создание гармонии с окружающим миром, миром общения, собственным миром индивидуума (субъективным миром самосознания), поиск индивидуального смысла жизни
Механизм регуляции	Социально-психологический
Цель	Гармоничное личностное развитие
Подход к изучению	Холистический
Взгляд на норму	Наличие позитивной динамики развития
Факторы	Мотиваторы, передающие, предшествующие [1]
Условия сохранения и улучшения	Рефлексивно-деятельностное обучение, организация психологической подготовки, самостоятельной работы в соответствии с жизненным опытом, интересами и возрастными потребностями обучаемых; деятельность специалистов, направленная на обеспечение эмоциональной поддержки, обстановки доверия, адаптации учащейся молодежи к новым условиям жизнедеятельности в социальной микросреде; деятельность учащейся молодежи, направленная на самопознание и самовоспитание, опыт осознания себя и собственной деятельности, перспектив личностного роста, составление программы саморазвития; самоконтроль и самооценка эффективности работы
Средства формирования	Организационные психолого-педагогические средства здоровьесберегающей педагогической технологии: социально-медико-психологический мониторинг, предполагающий диагностику формирования и развития психологических характеристик обучающихся в новых условиях жизнедеятельности, и соответствующая образовательная программа

Стратегическое отличие психологической концепции здоровья должно заключаться в ориентации на активное развитие личности, в том числе и при наличии невротических расстройств и нарушений психической деятельности (таблица 2).

Т а б л и ц а 2. — Дифференциальный анализ понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье личности»

Категории анализа	Психическое здоровье	Психологическое (духовное) здоровье личности
Модели	Медицинская	Психологическая
Уровни регуляции	Психофизиологический	Социально-психологический
Критерии	Отсутствие психических расстройств, нарушений познавательной, эмоциональной, двигательной-волевой сфер психической деятельности	В качестве дополнительных критериев самоактуализации выступают сформированность социального интереса, валеологических установок личности и др.
Цель	Нормальное психическое развитие	Гармоничное личностное развитие
Подход к изучению	Структурный	Холистический
Взгляд на норму	Статистически-адаптационный	Наличие позитивной динамики развития

Заключение. Для совершенствования здоровьесберегающего подхода в системе образования необходимо определить приоритеты комплексной здоровьесозидающей деятельности, обуславливающие сохранение и улучшение соматического, физического, нравственного, социального, психического и психологического здоровья личности обучающихся; усовершенствовать управление обучением на основе социально-медико-психологического мониторинга профилактической психолого-педагогической деятельности в педагогической технологии, инновационных здоровьесберегающих технологий обучения; образовательных программ, направленных на формирование психологической культуры и улучшение психологического здоровья обучающихся с целью наиболее полного выявления и развития их личностного потенциала; а также обеспечить междисциплинарный синтез знаний, повысить квалификацию специалистов.

Реальные результаты образования учащейся молодежи следует рассматривать в таком случае с трех сторон, как 1) экспертную оценку результатов образования педагогами, психологами, врачами; 2) внешнюю оценку социальными заказчиками (руководителями предприятий, коммерческих фирм, военного ведомства и др.); 3) самооценку результатов образования выпускниками школ, вступающими во взрослую жизнь в условиях социально-экономического кризиса.

Педагогическая психология здоровья призвана решать задачи: разработки теоретико-методологических подходов к сохранению и улучшению здоровья учащейся молодежи, развитию психологической культуры и улучшению психологического здоровья личности обучающихся; исследования соотношения общей и профессиональной психологической культуры и психологического здоровья, критериев психологической культуры, психологического здоровья личности; определения природы и сущности становления психологического здоровья личности в условиях образовательного процесса; обоснования психологических основ диагностики психологической культуры и психологического здоровья личности; раскрытия механизмов и закономерностей формирования психологического здоровья обучающегося; изучения психологических основ здоровьесберегающей деятельности педагога; оценки эффективности организации и управления здоровьесберегающей психолого-педагогической деятельностью; разработки здоровьесберегающих основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса и др.

Педагогическая психология здоровья как новая область научного знания в отечественной психологии нуждается в серьезной научно-методической разработке, освоении и своевременном распространении уже имеющегося опыта психолого-медико-педагогической работы [3; 18].

Список цитируемых источников

1. Селезнёв, А. А. Психология здоровья : учеб.-метод. пособие / БарГУ ; А. А. Селезнёв. — Барановичи, 2006. — 132 с.
2. Шапарь, В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь ; под общ. ред. В. Б. Шапаря. — Ростов н/Д. : Феникс, 2005. — 808 с.
3. Селезнёв, А. А. Педагогическая психология здоровья: теория и практика психотерапии, ориентированной на духовное здоровье человека / А. А. Селезнёв. — Минск : Колорград, 2017. — 160 с.
4. Ровбуць, Т. Н. Влияние неблагоприятных факторов окружающей среды на физическое развитие детей Беларуси / Т. Н. Ровбуць // Здоровье и окружающая среда : сб. науч. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены : в 2 т. / МЗ Респ. Беларусь ; под ред. С. М. Соколова. — Барановичи : Баранов. укрупн. тип., 2002. — Т. 2. — С. 187—189.
5. Соколов, С. М. Перспективные направления развития гигиены детей и подростков в Республике Беларусь / С. М. Соколов, Н. Ф. Фарино // Здоровье и окружающая среда : сб. науч. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены : в 2 т. / МЗ Респ. Беларусь ; под ред. С. М. Соколова. — Барановичи : Баранов. укрупн. тип., 2002. — Т. 2. — С. 273—280.

6. *Степанова, М. И.* Авторитарная педагогика и здоровье школьников / М. И. Степанова // *Здоровье и окружающая среда : сб. науч. тр. к 75-летию НИИ санитарии и гигиены : в 2 т. / МЗ Респ. Беларусь ; под ред. С. М. Соколова. — Барановичи : Баранов. укрупн. тип., 2002. — Т. 2. — С. 294—297.*
7. *Практическая психология образования / И. В. Дубровина [и др.] ; под ред. И. В. Дубровиной. — СПб. : Питер, 2006. — 592 с.*
8. *Коломинский, Я. Л.* Психологическая культура как условие психологического здоровья личности / Я. Л. Коломинский // *Психологическое здоровье в контексте развития личности : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Брест, 3–4 февр. 2005 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; ред. Г. И. Малейчук. — Брест, 2005. — С. 128—130.*
9. *Семикин, В. В.* Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. В. Семикин. — СПб., 2004. — 379 л.
10. *Селезнёв, А. А.* Аутомониторинг здоровья, или Оздоровление через обучение : учеб.-метод. пособие / БарГУ ; А. А. Селезнёв. — Барановичи, 2005. — 66 с.
11. *Хронобиология и хрономедицина / под ред. Ф. И. Комарова. — М. : Медицина, 1989. — С. 270—272.*
12. *Игумнов, С. А.* Управление стрессом: современные психологические и медикаментозные подходы / С. А. Игумнов. — Минск : ИП Колас, 2004. — 76 с.
13. *Метод Бутейко : пособие для обучающихся методу волевой ликвидации глубокого дыхания / сост. К. П. Бутейко. — Киев : Картолитография, 1998. — 56 с.*
14. *Гозман, Л. Я.* Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинская. — М. : Рос. пед. агентство, 1995. — 43 с.
15. *Селезнев, А. А.* Психология здоровья : учеб.-метод. пособие для организации управляемой самостоят. работы / А. А. Селезнев. — Барановичи : БарГУ, 2007. — 303 с.
16. *Карпович, Т. Н.* Диагностика психических состояний и свойств личности юношеского возраста : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Карпович, И. М. Павлова. — Минск : РИПО, 2006. — 140 с.
17. *Адлер, А.* Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — 214 с.
18. *Селезнёв, А. А.* Здоровьесберегающая педагогическая технология / А. А. Селезнёв // *Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. : Когито-Центр, 2011. — С. 284—285.*

Поступила в редакцию 23.04.2018

УДК 159.923.2:364.43

А. А. Стреленко

Учреждение образования «Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова» Республика Беларусь, Московский проспект, 33, Витебск 210038,
+375 (29) 712 83 10, strelenko@list.ru

МЫ-ОБРАЗ В СОЗНАНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье представлены результаты эмпирического исследования Мы-образов в сознании специалистов по социальной работе, деятельность которых связана с оказанием помощи семье и детям. Анализ Мы-образов необходим для определения эффективности деятельности специалистов при оказании помощи семье, находящейся в социально-опасном положении. Результаты исследования показывают, что будущие специалисты по социальной работе при отражении образов семей ориентируются на социальные установки и стереотипы восприятия на семью, а также на отношения, которые предшествовали развитию их как субъектов деятельности. Вместе с тем выявленные особенности семейного самосознания показывают слабую дифференциацию в Мы-образах будущих специалистов по социальной работе.

Ключевые слова: Мы-образ; образ семьи, находящейся в социально опасном положении; дети; социальные работники.

Библиогр.: 5 назв.

A. A. Strelenko

Vitebsk State University named after P.M. Masherov, 33, Moscovsky Ave., 210038, Vitebsk,
the Republic of Belarus, +375 (29) 712-83-10, strelenko@list.ru

WE-IMAGE IN THE MINDS OF SOCIAL WORK SPECIALISTS

The article presents the results of an empirical study of We-images in the minds of social work specialists whose activities are related to helping families and children. The analysis of We-image is necessary to determine the effectiveness of specialists' activities in helping the family in a socially dangerous position. The results of the research show that, in the reflection of family images, the future social work specialists are guided by social attitudes and stereotypes of family perception, as well as the relationships that preceded their own development as subjects of activities. At the same time, the revealed peculiarities of family self-consciousness show a weak differentiation of We-images of future social work specialists.

Key words: We-image; the image of a family in a socially dangerous situation; children; social work specialist.
Ref.: 5 titles.

Введение. За последние годы в области психологической и педагогической деятельности специалистов, как теоретиков, так и практиков не ослабевает интерес к семье, ее влиянию на процесс формирования и развития личности.

Поддержка семьи и усиление ее потенциала в воспитательных возможностях требует от специалистов глубоких познаний и компетенций в области адекватного взаимодействия, при использовании средств и способов социальной и психологической поддержки и помощи семье, оказавшейся в социально опасном положении (СОП).

Следует признать, что семья, оказавшаяся в социально опасном положении, относительно недавно стала объектом пристального внимания ученых и практиков.

Так, с января 2007 года вступил в силу Декрет Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 года № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях». Основная цель документа — это обеспечение защиты прав и законных интересов детей в неблагополучных семьях и повышение ответственности

родителей. Вместе с тем в республике выстраивается система защиты детей от насилия и жестокого обращения, в том числе и система помощи семье, находящейся в СОП [2].

Одновременно с поддержкой семьи, мерами по повышению эффективности благополучного семейного воспитания законодательно закреплено требование к государственным органам, иным организациям, гражданам, располагающим сведениями о детях, в отношении которых ненадлежаще выполняются обязанности по воспитанию и содержанию, в связи с чем нарушаются их права и законные интересы, немедленно сообщать об этом в комиссию по делам несовершеннолетних, орган опеки и попечительства, другие государственные организации, уполномоченные законодательством осуществлять защиту прав и законных интересов детей [4].

Однако, несмотря на предпринятые меры по созданию правовой основы для организации работы с детьми, нуждающимися в помощи и защите государства, еще далекой от своего логического завершения остается проблема реальной комплексной помощи семье, находящейся в социально опасном положении. И в первую очередь это касается проблемы научно-методологического, научно-методического обеспечения.

Зачастую при оказании помощи семье специалисты ориентируются на свой субъективный опыт взаимодействия в семье, на социальные установки и стереотипы восприятия семьи, а также на то многообразие отношений, которое предшествовало становлению их как субъектов деятельности и формировало их личностную и профессиональную «Я-концепцию».

В этом смысле мы разделяем позицию В. И. Осёдло и других исследователей по поводу того, что профессиональный «Я-образ» с положительным устойчивым вектором несет информацию о субъективном образе профессии, характеристиках, которыми должна обладать личность, целостной системе отношений к профессии и к себе как специалисту и является важнейшим регулятором трудовой деятельности, которая связана с объектами оказания социальной помощи [3].

По нашему мнению, важную роль в этом играет профессиональная направленность студентов, связанная, в первую очередь, с умением находить контакт с теми людьми, которые обращаются за помощью. Фактически эта проблема, выдвигаемая самой практикой, касается вопросов социального взаимодействия. Зачастую при работе с другими людьми специалисты по социальной работе ориентируются не на конкретных людей, а на те образы, которые возникают в их сознании.

Важно отметить, что при оценке разработанности изучаемой нами проблемы Мы-образов в сознании специалистов по социальной работе отмечается научно-методический вакуум. И если образ ребенка в сознании педагогов еще изучался в области психологии, то образ семьи, так называемый Мы-образ [1], в сознании других специалистов, которые также включены в межведомственное взаимодействие при работе с семьей, остается за гранью изучения.

Целью нашего исследования стало определение структуры Мы-образов в сознании специалистов по социальной работе.

Материал и методы исследования. Теоретико-методологической основой исследования явились: понимание образа в психологии (А. Н. Леонтьев, Б. А. Еремеев, Ю. П. Кошелева и др.); положения о социальной природе человека (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.); концепции социальной перцепции (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Т. М. Мишина, А. А. Реан, В. Л. Ситников и др.).

В работе была использована методика изучения образа человека ««СОЧ(И)» — структура образа человека (иерархическая)», которая состоит из вербальной и невербальной части. В своем исследовании мы использовали только ее вербальную часть. Методика «Структура образа человека (иерархическая) — СОЧ(И)», разработанная В. Л. Ситниковым, предназначена для выявления и анализа образов человека, имеющих в сознании взрослых и детей. Данная методика позволяет выявить структуру и содержание вербальных и невербальных образов ребенка и образов взрослых как членов семьи.

Нужно отметить, что в структуре представлений о членах семьи были выделены следующие группы характеристик. В первую группу включались характеристики, отражающие объективные (конвенциональные) или субъективные представления о человеке как о члене семьи. Во вторую — характеристики, отражающие различные стороны личности (личностно-волевые, характеристики особенностей поведения личности как субъекта деятельности, интеллектуально-творческой сферы личности, особенностей поведения личности, проявляющиеся как во взаимодействии, так и в деятельности, характеристики особенностей поведения личности как субъекта взаимодействия, телесно-физические, эмоционально-личностные характеристики). В третью группу вошли характеристики, отражающие отношение к человеку как члену семьи (как к объекту воздействия, как к субъекту развития, метафорические характеристики, позитивные, негативные, нейтральные или амбивалентные характеристики) [5, с. 130—133].

Соответственно, анализ Мы-образов в сознании будущих специалистов по социальной работе проводился по показателям 15 структурных характеристик. Всего было проанализировано 1985 элементов образов. Из них по параметру «Реальный Мы-образ» сумма составила 479 элементов, по параметру «Идеальный Мы-образ» — 489 элементов, по параметру «Мы-образ семьи СОП» — 516 элементов, по параметру «Мы-образ семьи СОП после эффективной социальной помощи» — 501 элемент.

Для обработки материалов исследования были использованы качественный и количественный методы (частотный и корреляционный анализ, ранжирование).

Выборку исследования составили будущие специалисты по социальной работе (студенты IV курса, обучающиеся по специальности «Социальная работа (социо-психологическая деятельность)»), изъявившие желание принять участие в исследовании.

Численный состав выборки включал в себя 10 человек в возрасте от 20 до 23 лет. Исследование проводилось на практических занятиях по курсу «Виктимология» на факультете социальной педагогики и психологии в учреждении образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова».

Результаты исследования и их обсуждение. Применив методику СОЧ(И), мы сделали попытку рассмотреть особенности Мы-образов будущих специалистов по социальной работе, профессиональная деятельность которых будет включать в себя работу с семьями, находящимися в социально опасном положении.

Как показывает сравнительный анализ структур Мы-образов («Реальный Мы-образ», «Идеальный Мы-образ», «Мы-образ семьи СОП», «Мы-образ семьи СОП после эффективной социальной помощи») в сознании будущих специалистов по социальной работе, первые ранговые места по всем группам образов занимают характеристики, отражающие отношение к людям, а также характеристики, которые отражают различные стороны личности. Это есть социальные и эмоциональные характеристики образов, которые последовательно занимают вторые и третьи ранговые места. Единственной особенностью в описаниях образов семьи является их разная модальность. Так, положительно окрашенные образы, занимающие первые ранговые места, встречаются при описании реального и идеального Мы-образа, а вот в описаниях образа семьи СОП на первом ранговом месте отмечается отрицательно окрашенные характеристики.

Можно предположить, это связано с тем, что у будущих специалистов сложились недостаточно четкие дифференцированные представления о семье СОП и, возможно, в основе таких образов лежат социальные стереотипы о семьях, которые попадают в трудную жизненную ситуацию (например, все взрослые из неблагополучной семьи — это алкоголики). Полученные данные мотивировали нас к проведению корреляционного анализа с целью определения взаимосвязей структурных компонентов Мы-образов в сознании специалистов по социальной работе.

Нами были определены зависимости между образами реальной семьи и образами идеальной семьи; между образами идеальной семьи и образами семьи СОП после возможной эффективной социальной помощи; между образами реальной семьи и образами семьи СОП с положительной динамикой изменений.

Нужно отметить, что результаты, представленные в данной статье, касаются только выявленной линейной статистической связи по изучению особенностей семейного самосознания.

По результатам проведенного корреляционного анализа (пакет анализа MS Excel) было выявлено 9 корреляций в Мы-образах идеальной семьи и Мы-образах реальной семьи. Так, достаточно прочные положительные связи отмечаются по поведенческой и конвенциональной характеристикам ($r_s = 0,85$; $p \leq 0,01$). Менее прочная положительная связь отмечается по таким характеристикам образов, как волевая и конвенциональная ($r_s = 0,69$; $p \leq 0,05$); деятельностная и конвенциональная ($r_s = 0,74$; $p \leq 0,05$); интеллектуальная и интеллектуальная ($r_s = 0,71$; $p \leq 0,05$); «социальный интеллект» и социальная ($r_s = 0,74$; $p \leq 0,05$); конвенциональная и метафорическая ($r_s = 0,72$; $p \leq 0,05$); метафорическая и «социальный интеллект» ($r_s = 0,70$; $p \leq 0,05$). Менее прочная отрицательная связь обнаруживается по «социальному интеллекту» и поведенческой характеристике ($r_s = -0,70$; $p \leq 0,05$); амбивалентной и телесной характеристикам ($r_s = -0,64$; $p \leq 0,05$). По-видимому, на основании полученных данных можно предположить, что в сознании будущих специалистов по социальной работе отмечается такая особенность, как идеализация реального образа семьи. Мы-образы идеальной и реальной семьи достаточно прочно связаны в сознании специалистов по социальной работе. Возможна и иная модель взаимосвязи, когда идеальные представления о семье корректируются под воздействием ситуации развития и под воздействием опыта семейной жизни, который вносит свои коррективы в реальную ситуацию и в представления о семейной жизни у человека.

Вместе с тем нас заинтересовал вопрос о наличии корреляций между образами идеальной семьи и семьи СОП с положительной динамикой изменений. Это предположение возникло в связи с тем, что в сознании будущих специалистов формируется образ будущей профессии, связанный с идеальными представлениями как ориентиром на работу с проблемной семьей в дальнейшем. На основании проведенного корреляционного анализа было выявлено 6 корреляций между структурными элементами Мы-образов. Так, нами были определены достаточно прочные, положительные взаимосвязи между такими характеристиками Мы-образов, как «объект воспитания» и конвенциональная характеристика ($r_s = 0,81$; $p \leq 0,01$). Недостаточно прочные положительные корреляции отмечаются между такими структурными элементами Мы-образов, как «интеллект социальный» и деятельностная характеристика ($r_s = 0,73$; $p \leq 0,05$); «субъект развития» и амбивалентная характеристика ($r_s = 0,74$; $p \leq 0,05$). Вместе с тем прочная отрицательная связь обнаруживается между метафорической и социальной характеристиками ($r_s = -0,84$; $p \leq 0,01$); менее прочная отрицательная связь — между «субъектом развития» и социальной характеристикой ($r_s = -0,67$; $p \leq 0,05$); между «субъектом развития» и позитивной характеристикой ($r_s = -0,75$; $p \leq 0,05$). Скорее всего, полученные результаты свидетельствуют о том, что идеальный Мы-образ семьи и Мы-образ семьи СОП с положительной динамикой изменений в сознании будущих социальных работников связаны частично. Какие-то иные факторы, помимо идеальных представлений о семье у будущих специалистов по социальной работе, будут влиять на формирование Мы-образов семьи, находящейся в СОП с положительной динамикой изменений.

Также нами был проведен анализ наличия взаимосвязей между структурными компонентами Мы-образа реальной семьи и Мы-образа семьи СОП с положительной динамикой изменений. Всего было выявлено 10 корреляций между структурными компонентами Мы-образов в сознании специалистов по социальной работе. Достаточно прочные положительные корреляции отмечаются между такими структурными компонентами образов, как волевая и эмоциональная характеристика ($r_s = 0,86$; $p \leq 0,01$); поведенческая и метафорическая

характеристика ($r_s = 0,85$; $p \leq 0,01$). Менее прочная положительная связь отмечается по таким характеристикам образов, как волевая и метафорическая ($r_s = 0,69$; $p \leq 0,05$); деятельностная и метафорическая ($r_s = 0,74$; $p \leq 0,05$); «интеллект социальный» и «интеллект социальный» ($r_s = 0,70$, $p \leq 0,05$); конвенциональная и амбивалентная характеристики ($r_s = 0,68$; $p \leq 0,05$); поведенческая и метафорическая ($r_s = 0,85$; $p \leq 0,05$); эмоциональная и телесная ($r_s = 0,78$; $p \leq 0,05$). Менее прочная, отрицательная связь обнаруживается по деятельностной и волевой ($r_s = -0,74$; $p \leq 0,05$); по конвенциональной и позитивной характеристикам ($r_s = -0,65$; $p \leq 0,05$). Вероятно, полученные результаты дают возможность сделать предположение о том, что Мы-образы семьи СОП с положительной динамикой изменений в сознании специалистов по социальной работе связаны с Мы-образами реальной и идеальной семьи. Однако большее количество связей отмечается при сравнении структурных компонентов образов семьи СОП с положительной динамикой изменений в паре с реальной семьей.

Обобщая полученные результаты проведенного анализа по изучению структуры Мы-образов в сознании специалистов по социальной работе, важно отметить те особенности, которые были выявлены в нашем исследовании. Так, значимо больше взаимосвязей отмечается в показателях характеристик Мы-образов реальной и идеальной семьи, а также в показателях характеристик Мы-образов реальной семьи и семьи СОП с положительной динамикой изменений. Значимо меньше зависимостей отмечается в показателях характеристик Мы-образов идеальной семьи и семьи СОП с положительной динамикой изменений. Вместе с тем в нашем исследовании практически отсутствует линейная статистическая связь по параметрам характеристик Мы-образов идеальной семьи и семьи СОП, а также Мы-образов семьи СОП и семьи СОП с положительной динамикой изменений.

Заключение. На основании проведенного эмпирического исследования по изучению структуры Мы-образов в сознании специалистов по социальной работе можно сделать следующие выводы:

1) в сознании будущих специалистов по социальной работе отмечается такая особенность, как идеализация Мы-образа реальной семьи. Подобная особенность не столько способствует отражению в сознании представлений о реальной семье, сколько свидетельствует о наличии в сознании воображаемой модели семьи;

2) структурные компоненты Мы-образов идеальной семьи и семьи СОП с положительной динамикой изменений в сознании будущих социальных работников связаны частично. Вероятно, помимо идеальных представлений о семье, оказывающих влияние на развитие и формирование в сознании будущих специалистов образов семьи, находящейся в СОП, с положительной динамикой изменений, могут оказывать влияние какие-то иные факторы. Результаты исследования, представленные в данной работе, пока ограничивают нас в этом вопросе;

3) теснота связей между образами семьи СОП с положительной динамикой изменений и образами реальной семьи наводит нас на мысль о том, что в работе с семьей СОП специалисты по социальной работе будут ориентироваться на свои субъективные представления о семье и тот опыт семейной жизни, который они приобрели в своей реальной семье.

Обобщая полученные выводы, важно отметить, что все компоненты семейного самосознания у специалистов по социальной работе тесно связаны между собой, за исключением Мы-образов семьи СОП. В сознании будущих специалистов по социальной работе Мы-образ семьи СОП существенно отличается по своим структурным характеристикам, в которых обнаруживается значимо больше отрицательных компонентов.

Возможно, недостаточный профессиональный опыт у будущих специалистов влияет как на их представления о самой семье СОП, так и на представления о помощи таким семьям. В этой связи, по нашему мнению, особая роль должна быть отведена дальнейшему изучению разнообразных образов «Я», «Ты», «Мы» в сознании будущих специалистов, деятельность

которых связана с оказанием помощи детям и семье. Ведь именно в семье формируется семейное самосознание, которое, несомненно, будет оказывать большое влияние на развитие индивидуального самосознания, на формирование характера, на закрепление правил группового и индивидуального поведения подрастающей личности.

Список цитируемых источников

1. *Васягина, Н. Н.* К вопросу о семейном самосознании [Электронный ресурс] / Н. Н. Васягина, К. В. Адушкина // *Международ. журн. приклад. и фундам. исслед.* — 2009. — № 7. — С. 32—34. — Режим доступа: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=305>. — Дата доступа: 04.04.2018.
2. О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях [Электронный ресурс] : Декрет Президента Респ. Беларусь 24 нояб. 2006 г., № 18 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. — 2006. — 1/8110.
3. *Осёдло, В. И.* Теоретические аспекты профессионального «Я-образа» личности [Электронный ресурс] / В. И. Осёдло, В. Ф. Винтоняк // *Психология и право.* — 2013. — № 2. — Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61025.shtml>. — Дата доступа: 04.10.2018.
4. Программа воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении (пояснительная записка) [Электронный ресурс] : приказ М-ва образования Респ. Беларусь, 24 мая 2011 г., № 336. — Режим доступа: <https://docus.me/d/619621/>. — Дата доступа: 14.08.2018.
5. *Ситников, В. Л.* Образ ребенка в сознании детей и взрослых / В. Л. Ситников. — СПб. : Химиздат, 2001. — 288 с.

Поступила в редакцию 08.10.2018

УДК 159.9

Т. Е. Яценко

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Министерство образования
Республики Беларусь, ул. Войкова, 21, 225404 Барановичи, Республика Беларусь,
+375 (163) 40 95 20, t.e.yatsenko@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ КАТЕГОРИИ «ВИКТИМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ» С ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТНО-СРЕДОВОГО ПОДХОДА

Статья посвящена анализу теоретических основ и эмпирических исследований феномена виктимного поведения. Определены преимущества субъектно-средового подхода в описании виктимного поведения. В русле субъектно-средового подхода приведена авторская дефиниция виктимного поведения, раскрыта его психологическая сущность и признаки, описан психологический механизм его формирования. Систематизированы качества личностных границ человека с виктимным поведением, обуславливающие делегирование им функции управления своим психологическим пространством другим индивидам.

Ключевые слова: виктимность; виктимное поведение; субъектно-средовой подход; субъект; личностная суверенность; личностные границы.

Библиогр.: 59 назв.

T. E. Yatsenka

Baranovich State University, Ministry of Education of the Republic of Belarus, 21 Voykova Str.,
225404 Baranovich, the Republic of Belarus, +375 (163) 40 95 20, t.e.yatsenko@mail.ru

PSYCHOLOGICAL ESSENCE OF THE CATEGORY “VICTIM BEHAVIOUR” FROM THE POSITION OF THE SUBJECT-ENVIRONMENTAL APPROACH

The article is devoted to the analysis of theoretical foundations and empirical studies of the phenomenon of victim behaviour. The advantages of the subject-environmental approach to the description of victim behavior are determined. According to this approach, the author's definition of victim behaviour is presented. Also, its psychological essence and features are disclosed, and the psychological mechanism of its formation is described. The qualities of personal boundaries of a person with victim behaviour are systematized, which makes it possible for him to delegate the function of his psychological space management to other individuals.

Keywords: victimness; victim behavior; subject-environmental approach; subject; privacy; personal boundaries.

Ref.: 59 titles.

Введение. Понятие «виктимное поведение» характеризуется недавним вхождением в психологию из криминологии. Попытки перенесения криминалистических знаний в психологию обусловили преимущественное рассмотрение виктимного поведения в условиях криминальности, экстремальности, опасности среды при недостаточном внимании к психологическим механизмам, условиям формирования и особенностям проявления человеком виктимного поведения в повседневной жизни, в частности — в межличностном взаимодействии в различных социальных институтах (семья, учреждения образования, трудовой коллектив и т. д.).

Вследствие этого очевидна необходимость методологического рассмотрения категории «виктимное поведение» в психологической науке, что позволит повысить эффективность психодиагностической, психопрофилактической и психокоррекционной деятельности, адресной категорией которых выступают виктимные индивиды.

Исследованию виктимности посвящены диссертационные работы М. А. Одинцовой (выделила основные характеристики игровой и социальной роли жертвы, типы виктимных личностей) [1—5], Н. Л. Захаровой (исследовала ролевую виктимность подростков в ситуации

хронического заболевания) [6], Н. Ю. Чернобровкиной (проанализировала смысловую сферу и ценности виктимных личностей) [7], О. О. Андронниковой [8], М. П. Долговых [9] (определили психологические факторы виктимного поведения подростков), О. А. Клачковой (изучала структурную организацию виктимной личности) [10], Е. С. Фоминых (исследовала виктимное поведение студентов с ограниченными возможностями здоровья) [11]. Виктимность изучали такие белорусские учёные, как Н. К. Плавник [12], Н. П. Радчикова [13], А. А. Стреленко [14], Т. Е. Яценко [15—17].

Материал и методы исследования. Для раскрытия психологической сущности виктимного поведения с позиции субъектно-средового подхода теоретическому анализу были подвергнуты работы российских и зарубежных ученых. Были использованы следующие теоретические методы: метод анализа и синтеза, абстрагирования, мысленного моделирования.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ существующих подходов к описанию виктимного поведения показал, что в основном акцент делается на констатации виктимной деформации личности. Подходы, раскрывающие векторы и механизмы вероятностного позитивного изменения виктимной личности и характера ее взаимодействия со средой, не представлены. Открытым остается вопрос, касающийся объяснения вариативности проявления виктимного поведения.

Виктимное поведение рассматривается учеными в основном в статическом состоянии. Исключение — теория ролевой виктимности М. А. Одинцовой, в которой раскрывается динамика ролевого виктимного поведения через описание изменения силы рентных установок личности в процессе взаимодействия со средой.

Таким образом, не получили должного рассмотрения следующие аспекты проблемы взаимодействия виктимной личности и социальной среды:

- динамика самосознания виктимной личности и виктимного поведения под влиянием текущей ситуации взаимодействия;
- сочетание ее уязвимости к деструктивным социальным воздействиям наряду со способностью определять поведение другой стороны взаимодействия, в том числе провоцировать виктимизирующие воздействия социума;
- наличие не только реактивной позиции общества в отношении виктимного поведения человека (игнорирование, принятие или непринятие), но и активной позиции, проявляющейся в действиях, направленных на стимуляцию его к отказу от виктимного поведения и освоению позиции субъекта жизни.

Преодолеть отмеченные выше ограничения в понимании виктимного поведения позволяет субъектно-средовой подход С. К. Нартовой-Бочавер. Он делает возможным описание виктимного поведения как проявляющегося через отношение к другим людям и себе в границах и на границах психологического пространства личности. Для раскрытия сущности виктимного поведения с позиции данного подхода необходимо конкретизировать сам термин, обозначить его индивидуально-психологические и социальные факторы, описать с учетом категорий данного подхода («психологическое пространство личности», «психологические (личностные) границы», «суверенное поведение», «приватность», «персонализация»).

С учетом положений субъектно-средового подхода можно заключить, что для виктимной личности характерно переживание депривации в двух аспектах:

- 1) социальном — в виде дефицита оптимальной психологической дистанции, конструктивной социализирующей интеракции, эмоциональной поддержки [18];
- 2) субъектном — в виде деформированности границ психологического пространства. «Слабость границ приводит к неспособности человека стать ответственным субъектом жизни» [19, с. 104]. Ученые предлагают говорить о депривированной субъектности (А. Б. Серых), депривированной суверенности (Е. С. Фоминых) виктимной личности, проявляющейся

в неспособности защищать и развивать свое психологическое пространство и склонности некритично подчиняться другим людям.

Исследования ученых показывают, что психологическое пространство личности виктимных индивидов отличается малым количеством измерений в связи с депривированностью потребностей, низкой степенью разграничения с содержанием психологического пространства личности других людей, отсутствием своевременного возникновения в нем новых измерений в соответствии с задачами взросления [2; 4; 20; 21]. Развитие психологического пространства личности зависит от интенсивности и осмысленности жизнедеятельности человека [19, с. 137]. Учитывая характеристики психологического пространства виктимных индивидов, можно констатировать, что пристрастное и деятельное отношение к бытию им не свойственно.

Для раскрытия сущности виктимного поведения, на наш взгляд, важна дефиниция психологического пространства личности: «интериоризированная и присвоенная субъектом часть среды, которая становится содержанием его внутреннего мира» [22, с. 157]. Таким образом, признаки виктимного поведения личности — трудности в критичном выделении объектов среды, согласующихся с ее ценностями, убеждениями, и в расширении за их счет психологического пространства. Показательным в данном отношении является ряд исследований [1; 23], показавших, что основной механизм наполнения содержания психологического пространства виктимной личности — интроекция.

Позиционирование психологического пространства в межличностном взаимодействии у виктимных индивидов осложнено [24—26]. Значит, виктимное поведение проявляется в спецификации сфер персонализации личности, т. е. сфер социальной реальности, в которых она производит преобразования и привносит элементы индивидуальности. Это отражает характеристику психологического пространства: широта. Для обладателей виктимного поведения характерно рассмотрение малого числа областей реального мира как относящихся к их жизни. Имеет место трудность как в присвоении ими социальной среды, так и в конструктивной самопрезентации.

Как показал анализ эмпирических исследований, фактор, осложняющий процессы приватизации и персонализации виктимной личности, — низкий уровень самопознания, неумение идентифицировать содержание своего психологического пространства [9; 10; 27—30]. Жесткие внутренние психологические границы обуславливают недифференцированность «Я» виктимной личности, что выражается в диффузности и фрагментарности представлений о себе, утрате базового доверия к себе, нарушении контакта с собой. Таким образом, виктимность предполагает низкий уровень рефлексии, которая отличает человека как субъекта жизни.

Основная характеристика психологического пространства, согласно К. Левину, — состояние его границ, отвечающих за сохранение целостности личности и регуляцию процессов взаимовлияния личности и среды [31]. Данная идея нашла продолжение в работах Н. В. Коптевой, С. К. Нартовой-Бочавер и И. П. Шкуратовой: личностные границы рассматриваются ими как инструмент развития субъектности, равноправного взаимодействия [32—34].

Нами систематизированы качества личностных границ, проявляемые человеком с виктимным поведением:

– слабый и неэффективный контроль личностных границ: размытость, низкие прочность и структурированность [33; 35—37]. Виктимные индивиды не умеют отказывать, выбирают способы самоутверждения, не позволяющие сохранить свободу [33, с. 165];

– низкая степень осознанности и чувствования личностных границ. Исследования ученых [9; 11; 18; 20; 21; 28] позволяют заключить, что данные характеристики личностных границ приводят к перемещению источника оценивания вовне, отрицанию своей значимости и стремлению соответствовать ожиданиям других людей, передаче функции управления содержанием своего психологического пространства другим людям, что обуславливает

трудности разграничения «Я» от «не-Я» и самоопределения. Вследствие этого возникают переживания подчиненности и пространственной неуместности, на которых акцентирует внимание С. К. Нартова-Бочавер [19, с. 103];

– слабая регуляция личностных границ: чрезмерная открытость / закрытость, чрезмерная проницаемость, трудность в установлении и регулировании психологической дистанции. Тонкие межличностные границы обуславливают неразборчивость и зависимость в межличностных отношениях, а толстые границы — повышенную осторожность и дистанцирование.

Регуляция личностных границ как изменение их состояния в процессе взаимодействия — условие адаптивности поведения [38, с. 18]. Неумение выстраивать флексибельные личностные границы детерминирует сложность ведения виктимной личностью диалога с социальным миром, предполагающего организацию сотрудничества наряду с сохранением автономии. Следствие неумения регулировать личностные границы — предпочтение виктимными индивидами оборонительного поведения вместо преобразовательной и поисковой активности, типичной для субъектов жизни. В частности, Н. Г. Осухова описывает три вида проявлений виктимного поведения людей, иллюстрирующие его защитный характер: агрессия как «преодоление препятствий любой ценой», поиск сильной личности, способной решать их проблемы, пассивность или уход от трудных ситуаций [39, с. 86].

С позиции субъектно-средового подхода, признак виктимного поведения — уклонение человека от позиции субъекта жизнедеятельности.

Важная характеристика субъекта — принятие и проявление ответственности за свою жизнь. Ответственность — добровольное, внутренне принятое, осуществление правил, требований, при котором человек сам определяет поле своей активности и осуществляет ее контроль [40, с. 58]; осознание себя в качестве основной причины изменений в своей жизни и социальном окружении [41, с. 21]; осознание авторства своей жизни и принятие его последствий [42, с. 39]. Исследования ученых указывают на отсутствие у виктимных индивидов данного качества: низкий уровень осознания себя как причины изменений своей жизни, склонность делегировать контроль над своей жизнью социальному окружению, неверие в свои силы, фаталистичность суждений, восприятие среды как неуправляемой [5; 35; 43; 44]. Значит, виктимное поведение сопряжено с рассмотрением личностью своих поступков как вынужденных, продиктованных внешними обстоятельствами. Оно выражается не только в отказе от личной ответственности за свою жизнь, но и делегировании ее социальному окружению, что может проявляться в манипуляции и обвинении других людей или обстоятельств с целью получения внимания и помощи. Это свидетельствует о низком уровне саморегуляции виктимных индивидов в процессе жизненного самоосуществления.

Вместе с тем, виктимное поведение находит выражение в проявлении ответственности за жизнь других людей [37, с. 125; 38 с. 16], т. е. инверсия ответственности, трудности разграничения сферы ответственности своей и другого человека, обусловленные деформацией личностных границ. Такое переживание квазиответственности, вменяемой другими людьми, формирует у виктимных индивидов ложное чувство свободы, в то время как суверенная личность способна разделять ответственность с другими людьми [19, с. 251]. Признак суверенного поведения — построение равноправных отношений.

Представители субъектного подхода в психологии выделили следующие индикаторы субъектности: инициатива в преобразовании своей жизни и среды, пристрастное отношение к бытию и самодеятельность [45; 46]. Они отражают способность личности делать себя и свою жизнь объектом преобразования. Как показали исследования ученых, отмеченные субъектные качества не свойственны виктимным индивидам [25; 26; 30; 38]. По верному замечанию О. В. Холичевой, пассивность — ключевой признак виктимного поведения. В теории личностной уязвимости М. Джеймс и Д. Джонгвард виктимные индивиды («проигравшие») описываются как ожидающие спасения, погруженные в сомнения, стремящиеся сохранить «статус-кво» [47], что подтверждает отсутствие у них стремления к самоорганизации и самодетерминации, отличающего суверенную личность.

Инициативность у виктимных индивидов блокируется низкой самооффективностью автономного поведения, фрустрированной потребностью в безопасности [9; 48]. Систематическое переживание личностью деформации границ психологического пространства обуславливает формирование иррациональных убеждений о себе и социальном мире: восприятие мира как опасного для самопредъявления и убежденность в бессмысленности любого начинания [48—50]. Это во многом объясняет их пассивность. Можно заключить, что виктимное поведение сопряжено с проявлением созерцательной и страдательной позиций, которые предполагают отказ человека от управления событиями своей жизни.

Пассивность виктимных индивидов детерминирована также низким уровнем жизнестойкости, выражающимся в переживании отверженности, бессмысленности деятельности, низкой вовлеченности в жизнь. Виктимные индивиды не способны переживать настоящее во всей полноте, воспринимают его как незначительное и бессмысленное, отличаются низкой осознанностью жизненных предназначений [5; 13; 30]. Отказ от постановки трудных целей и приложения усилий для их достижения связаны с имеющимся у них опытом неконтролируемости событий жизни.

Существенным представляется указание К. А. Абульхановой-Славской на наличие свободы как условие проявления инициативы [40, с. 58]. Исходя из перечисленных выше признаков виктимного поведения, можно сделать вывод, что оно сопряжено с переживанием состояния внутренней несвободы. Внутренняя несвобода проявляется, согласно Д. А. Леонтьеву, как непонимание человеком действующих на него сил, отсутствие осознанных смысложизненных ориентаций [41].

С позиции субъектно-средового подхода суверенная личность отличается наличием опыта автономного поведения и способностью сохранять автономию в межличностном взаимодействии. При описании автономии ученые акцентируют внимание на самостоятельности, проявляемой в границах и на границах психологического пространства личности. Личностная автономия трактуется как способность контролировать психологическое пространство во взаимодействии и по отношению к жизненному пути в целом, конструктивно организовывать психологическое пространство по параметру «индивидуальность—стандартность», самостоятельно общаться с миром [51—53]. По мнению представителей субъектного подхода, автономия связана с проявлением авторства жизни [54—56]. Таким образом, автономия рассматривается не только в аспекте независимости, но и в аспекте управления своим психологическим пространством, регулирования процессов приватизации и персонализации.

Виктимное поведение в отличие от суверенного поведения, сопряжено с подчинением воле других людей и проявлением зависимости. Зависимость виктимных индивидов выражается в приверженности чужому мнению, интересам, замещении своих потребностей потребностями значимого другого, ориентации на помощь при решении проблем, выстраивании своего поведения в соответствии с оценками и ожиданиями других людей, стремлении к его внешней регуляции. Применение положений теории человеческой деструктивности Э. Фромма к анализу сущности виктимного поведения позволяет заключить, что оно проявляется в отказе от своего «Я». По верному замечанию Э. Фромма, зависимость от других связана с иллюзией обретения утраченной уверенности и значимости, но в действительности помогает забыть о собственной индивидуальности [57].

Согласно К. А. Абульхановой-Славской, развитие человека как субъекта представляет собой сочетание двух процессов: обособление от социального мира и включение в него [40, с. 34]. Данная точка зрения нашла продолжение в работах ученых, рассматривающих суверенное поведение. На сочетание способности к индивидуации и сотрудничеству указывает С. К. Нартова-Бочавер: суверенное поведение не предполагает противопоставления субъекта окружающей среде, а проявляется в выделении им себя из бытийного фона и уважительном отношении к другим людям [38, с. 15—16].

Виктимное поведение сопряжено с крайними формами этих двух процессов. Обособление принимает форму отчуждения от мира, а интеграция — форму симбиотических отношений, т. е. виктимные индивиды не способны быть собой и одновременно сотрудничать с другими людьми. Еще одну форму нарушения контакта со средой, типичную для виктимных личностей, отмечает М. А. Одинцова: манипуляция [3]. Значит, виктимное поведение находит выражение в уклонении от позиции субъекта общения и позволении нарушать свои личностные границы, а также может сопровождаться нарушением границ психологического пространства других людей.

Отчуждение от других и слияние с другими — следствие низкого уровня суверенности социальных связей, являющейся предпосылкой избирательности в межличностных отношениях. Согласно С. К. Нартовой-Бочавер, без суверенности социальных связей не может возникнуть субъектное отношение к другому человеку [19, с. 117]. Очевидно, что депривированность границ данной области психологического пространства приводит к проецированию индивидом их состояния на границы психологического пространства личности других участников взаимодействия. Сходная точка зрения содержится в концепции онтологической неуверенности Р. Лэнга. Нарушение границ психологического пространства личности других людей, с его точки зрения, можно обосновать отсутствием ощущения «автономной индивидуальности» и, как следствие, трудностью отношения к другому человеку как автономному [58, с. 39]. Похожее мнение выражают А. Б. Серых (недостаток опыта рассмотрения себя и социального окружения как субъектной ценности провоцирует нарушение личностных границ других индивидов) [59].

На основании вышесказанного виктимное поведение рассматривается нами в русле субъектно-средового подхода как исполнение индивидами роли реальной / мнимой жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию или ревиктимизацию в межличностном взаимодействии.

Заключение. Субъектно-средовой подход позволяет преодолеть ограничения других методологических подходов к рассмотрению сущности виктимного поведения.

Для виктимных индивидов характерны: неспособность самостоятельно развивать и защищать психологическое пространство личности, деформация личностных границ, неумение выстраивать отношения с социальной средой как с субъектом, отсутствие стремления к самодетерминации своей жизни, принятие созерцательной и реактивной позиции, дефицит проявления субъектных качеств, спецификация областей персонализации.

Список цитируемых источников

1. *Одинцова, М. А.* Психологическая коррекция установки «жертвы» у подростков Чернобыльской зоны : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Одинцова ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. — Ярославль, 2007. — 24 с.
2. *Одинцова, М. А.* К вопросу об исследованиях проблемы жертвы в психологии / М. А. Одинцова // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. Сер. Психология. — 2011. — № 18. — С. 28—31.
3. *Одинцова, М. А.* Функциональный аспект манипуляций в поведении индивида с установкой «жертвы» / М. А. Одинцова // Вестн. Чуваш. ун-та. — 2011. — № 1. — С. 198—202.
4. *Одинцова, М. А.* Психологические особенности виктимной личности: вопросы психологии / М. А. Одинцова // Вопр. психологии. — 2012. — № 3. — С. 59—67.
5. *Одинцова, М. А.* Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности : монография / М. А. Одинцова. — Самара : Бахрах-М, 2013. — 160 с.
6. *Захарова, Н. Л.* Ролевая виктимность подростков в ситуации хронического заболевания / Н. Г. Захарова, М. А. Одинцова // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. — 2015. — № 3. — С. 1—9.
7. *Чернобровкина, Н. Ю.* Особенности ценностно-смысловой сферы личности разного виктимного типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. Ю. Чернобровкина ; ун-т Рос. акад. образования. — М., 2013. — 24 с.

8. Андронникова, О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. О. Андронникова. — Новосибирск, 2005. — 213 л.
9. Долговых, М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. П. Долговых. — М., 2009. — 189 л.
10. Клачкова, О. А. Структурная организация виктимной личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. А. Клачкова. — Комсомольск-на-Амуре, 2008. — 173 л.
11. Фоминых, Е. С. Психологический мир виктимной личности / Е. С. Фоминых // Концепт. — 2013. — Т. 4. — С. 1496—1500.
12. Плавник, Н. К. Виктимность: трагедия личности и издержки воспитания / Н. К. Плавник // Нар. асвета. — 2009. — № 12. — С. 80—82.
13. Одинцова, М. А. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Ярослав. пед. вестн. — 2012. — Т. 2, № 1 : Психолого-педагогические науки. — С. 309—314.
14. Стреленко, А. А. Социально-перцептивные образы виктимной личности : монография / А. А. Стреленко. — Витебск : ВГУ, 2009. — 138 с.
15. Яценко, Т. Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2015. — Вып. 3. — С. 70—75.
16. Яценко, Т. Е. Виктимология образования: в помощь практическому психологу : практ. пособие для студентов психол. специальностей / Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева. — Барановичи : РИО БарГУ, 2014. — С. 3—274.
17. Яценко, Т. Е. Родительские установки женщин с ролевым виктимным поведением в период ранней взрослости / Т. Е. Яценко, А. В. Гилько // Психологическое благополучие современной семьи : материалы межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. д-ра психол. наук, проф. Н. В. Нижегородцевой. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. — С. 197—200.
18. Руденский, Е. В. Социально-психологическая виктимология личности как психотехническая система социальной терапии виктимной личности / Е. В. Руденский // Сиб. пед. журн. — 2013. — № 3. — С. 162—166.
19. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности : монография / С. К. Нартова-Бочавер. — М. : Прометей, 2005. — 312 с.
20. Craig, W. M. Bullying and fighting / W. M. Craig // Young people in Canada: their health and well-being ; eds. W. Boyce. — Health Canada, HBSC, 2004. — P. 87—96.
21. Finkelhor, D. Poly-Victimization: a neglected component in child victimization / D. Finkelhor, R. Ormrod, H. Turner // Child abuse and neglect. — 2007. — Vol. 31(1). — P. 7—26.
22. Городилина, М. В. Суверенность психологического пространства личности как фактор медиабезопасности / М. В. Городилина // Вестн. Челяб. гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. — 2013. — Вып. 80, № 21. — С. 157—158.
23. Харин, С. С. Ассимилятивно-аккомодационная модель работы с интроектом «жертва» / С. С. Харин // Актуальные проблемы кризисной психологии : сб. науч. тр. / Нац. ин-т образования ; под ред. Л. А. Пергаменщика. — Минск, 1999. — С. 119—130.
24. Буравцова, Н. В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. В. Буравцова. — Новосибирск, 2011. — 237 л.
25. Нартова-Бочавер, С. К. Онтогенез психологической суверенности личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психология зрелости и старения. — 2005. — № 1. — С. 102—113.
26. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическая суверенность личности: генезис и проявления : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / С. К. Нартова-Бочавер. — М., 2005. — 431 л.
27. Волкова, В. В. Феномен виктимного поведения в условиях современного мегаполиса / В. В. Волкова // Ученые записки С.-Петерб. гос. ин-та психологии и соц. работы. — 2010. — № 2 (14). — С. 57—61.
28. Фоминых, Е. С. Психолого-педагогическое сопровождение девиктимизации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. С. Фоминых. — Оренбург, 2012. — 290 л.
29. Холичева, О. В. Пассивность как системная характеристика виктимной личности / О. В. Холичева // Науч. проблемы гуманитар. исслед. — 2009. — № 10 (1). — С. 104—110.
30. Холичева, О. В. Смысловая сфера виктимной личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Холичева ; Дальневост. гос. ун-т путей сообщения — Хабаровск, 2009. — 26 с.
31. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. — СПб. : Речь, 2000. — 368 с.
32. Коптева, Н. В. Онтологическая уверенность и психологическая суверенность / Н. В. Коптева // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 3. — С. 223—227.
33. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.

34. Шкуратова, И. П. Личность и ее жизненное пространство / И. П. Шкуратова // Психология личности : учеб. пособие / И. П. Шкуратова ; под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. — М., 2008. — С. 173—177.
35. Мухина, В. С. Отчужденные: абсолют отчуждения : монография / В. С. Мухина. — М. : Прометей, 2009. — 704 с.
36. Осухова, Н. Г. Между поддержкой и доращиванием: психологическое сопровождение подростков, переживших насилие / Н. Г. Осухова // Развитие личности. — 2003. — № 4. — С. 153—166.
37. Фоминых, Е. С. Нарушения личностных границ студента-инвалида в контексте его виктимной деформации / Е. С. Фоминых // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. — 2012. — № 1 (65). — С. 122—125.
38. Нартова-Бочавер, С. К. Динамика развития психологических границ на протяжении детства / С. К. Нартова-Бочавер // Актуальные проблемы психологического знания. — 2014. — № 3 (32). — С. 13—27.
39. Осухова, Н. Г. Психодрама: помощь детям, пережившим насилие / Н. Г. Осухова // Педагогика. — 2001. — № 3. — С. 86—96.
40. Абульханова, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
41. Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1993. — 43 с.
42. Чумакова, Е. В. Структура ответственности в контексте экзистенциального выбора личности / Е. В. Чумакова, С. П. Лукьянова // Вестн. Южно-Урал. гос. ун-та. Сер. Психология. — 2009. — Вып. 5, № 18. — С. 37—41.
43. Волкова, Т. Г. Образ Я как структурный компонент самосознания виктимной личности / Т. Г. Волкова // Изв. Алт. гос. ун-та. — 2013. — Т. 1, № 2 (78). — С. 54—59.
44. Лефтеров, В. А. Психологические особенности виктимного поведения женщин в ситуациях домашнего насилия [Электронный ресурс] / В. А. Лефтеров, Т. М. Вакулич // Психология и право. — 2013. — № 2. — Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n2/61022.shtml>. — Дата доступа: 18.07.2014.
45. Осницкий, А. К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека / А. К. Осницкий // Субъект и личность в психологии саморегуляции ; под ред. В. И. Моросановой. — М. : Ставрополь, 2007. — С. 233—255.
46. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
47. Джеймс, М. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальт-упражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард ; пер. с англ. Б. Е. Волынского. — М. : Прогресс : Универс, 1993. — 336 с.
48. Garbarino, J. The psychologically battered child / J. Garbarino, E. Guttman, J. Seeley. — San Francisco : Jossey-Bass, 1986. — 308 p.
49. Karpman, M. D. Fairy tales and script drama analysis / M. D. Karpman // Transactional Analysis Bulletin. — 1968. — Vol. 7, № 26. — P. 39—43.
50. Rigby, K. Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being / K. Rigby // J. of adolescence. — 2000. — № 23. — P. 57—68.
51. Дорофеев, Д. Ю. Проблемы современной философской антропологии: спонтанность и суверенность человека / Д. Ю. Дорофеев // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2009. — Т. 2, № 3. — С. 162—171.
52. Мартиросян, К. В. Суверенность личностного пространства как предмет теоретического и эмпирического психологического исследования [Электронный ресурс] / К. В. Мартиросян // Наукоедение. — 2013. — Вып. 6. — Режим доступа: <http://pub/naukovedenie.ru>. — Дата доступа: 05.09.2014.
53. Шаповал, М. А. Депривированная суверенность: социальные и дизонтогенетические эффекты инфантилизма / М. А. Шаповал, Л. А. Аскольская // Пед. журн. Башкортостана. — 2010. — № 2. — С. 48—70.
54. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. — СПб. : Алетея, 2003. — 272 с.
55. Осницкий, А. К. Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека / А. К. Осницкий // Субъект и личность в психологии саморегуляции ; под ред. В. И. Моросановой. — М. : Ставрополь, 2007. — С. 233—255.
56. Слободчиков, В. И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии / В. И. Слободчиков // Развитие личности. — 2005. — № 2. — С. 49—58.
57. Фромм, Э. Бегство от свободы : пер. с англ. / Э. Фромм ; под общ. ред. П. С. Гуревича. — М. : Прогресс, 1989. — 272 с.
58. Лэнг, Р. Д. Расколотое «Я» : пер. с англ. / Р. Д. Лэнг — СПб. : Белый Кролик, 1995. — 352 с.
59. Серых, А. Б. Формирование готовности педагога к работе с виктимными детьми / А. Б. Серых. — Калининград : БИЭФ, 2000. — 156 с.

Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках международного проекта БРФФИ—РФФИ «Психологическое сопровождение виктимной личности в подростковом и юношеском возрасте: система психологической диагностики и коррекции», № Г18Р-298.

Поступила в редакцию 20.07.2018