

MIESIĘCZNIK  
POŁOCKI.

Т о м I.  
Р о к 1818.

*«Вестник Полоцкого государственного университета»  
продолжает традиции первого в Беларуси литературно-  
научного журнала «Месячник Полоцкий».*



---

---

ВЕСТНИК ПОЛОЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
Серия Е. Педагогические науки

В серии Е научно-теоретического журнала публикуются статьи, прошедшие рецензирование, содержащие новые научные результаты в области педагогики, образования и воспитания, методики и дидактики обучения, психологии, философии.

---

---

ВЕСНІК ПОЛАЦКАГА ДЗЯРЖАУНАГА УНІВЕРСІТЭТА  
Серыя Е. Педагагічныя навукі

У серыі Е навукова-тэарэтычнага часопіса друкуюцца артыкулы, якія прайшлі рэцэнзаваанне, змяшчаюць новыя навуковыя вынікі ў галіне педагогікі, адукацыі і выхавання, методыкі і дыдактыкі навучання, псіхалогіі, філасофіі.

---

---

HERALD OF POLOTSK STATE UNIVERSITY  
Series E. Pedagogical sciences

Series E includes reviewed articles which contain novelty in research and its results in pedagogy, education and methods of education, psychology, philosophy.

---

---

Журнал входит в Российский индекс научного цитирования.

Адрес редакции:  
Полоцкий государственный университет, ул. Блохина, 29, г. Новополоцк, 211440, Беларусь  
тел. + 375 (214) 59 95 41, e-mail: vestnik@psu.by

Отв. за выпуск *И.Н. Андреева.*  
Редактор *Т.А. Дарьянова.*

Подписано к печати 26.11.2021. Бумага офсетная 65 г/м<sup>2</sup>. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Ризография.  
Усл. печ. л. 14,88. Уч.-изд. л. 17,94. Тираж 100 экз. Заказ 801.

**ПЕДАГОГИКА**

УДК 94 (476) + 94 (47)

**ДЗЯРЖАЎНАЯ ПАЛІТЫКА РАСІЙСКОЙ ІМПЕРЫІ  
Ў ДАЧЫНЕННІ ДА ІДЭАЛАГІЧНАЙ НАКІРАВАНАСЦІ ГІСТАРЫЧНАЙ АДУКАЦЫІ БЕЛАРУСІ  
Ў АПОШНЯЙ ЧВЭРЦІ ХІХ – ПЕРШАЙ ЧВЭРЦІ ХХ стст.****С.М. БІТЧАНКА***(Акадэмія паслядыпломнай адукацыі, Мінск)*

*Раскрываюцца канцэптualныя асновы інтэрпрэтацыі гісторыі Беларусі і наказана эвалюцыя дзяржаўнай палітыкі Расійскай Імперыі ў дачыненні да ідэалагічнай накіраванасці гістарычнай адукацыі Паўночна-Заходняга краю ў апошняй чвэрці ХІХ – першай чвэрці ХХ стст. Разглядаюцца гісторыка-ідэалагічныя канцэпцыі: заходнерусізм, тэорыя краёвасці, беларуская нацыянальная ідэя. Аналізуецца дзяржаўная палітыка ў дачыненні да вучэбнай літаратуры, прызначанай для пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў. Адлюстраванне гісторыі Беларусі ў вучэбна-гістарычнай літаратуры разглядаецца па крытэрыі гісторыка-ідэалагічнага стаўлення яе аўтараў да прызнання або не прызнання гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб'ектнасці беларускага народа. Вызначаны канцэпцыі, якія адмаўлялі гістарычнасць і дзяржаваўтваральную суб'ектнасць беларусаў і тыя канцэпцыі, якія яе сцвярджалі.*

**Ключавыя словы:** *гісторыка-ідэалагічныя канцэпцыі гісторыі Беларусі, адукацыйная палітыка Расійскай Імперыі, вучэбна-гістарычная літаратура на ўзроўнях пачатковай і сярэдняй адукацыі.*

**Уводзіны.** У апошняй чвэрці ХІХ – першай чвэрці ХХ стст. у Расійскай Імперыі завяршаецца фарміраванне гісторыка-ідэалагічных канцэпцый інтэрпрэтацыі гісторыі Беларусі, якія паўплывалі на развіццё гістарычнай адукацыі. Разам са зменамі ў дзяржаўнай палітыцы і поглядах навуковай супольнасці адбываецца зместавая эвалюцыя адлюстравання беларускага гістарычнага мінулага ў праграмна-метадычнай, вучэбна-метадычнай, навучальнай і дапаможнай літаратуры, якая прызначалася для выкарыстання ва ўстановах пачатковай і сярэдняй адукацыі Беларусі. Ва Ўрадзе Расійскай Імперыі ўсё больш пашыралася разуменне, што вучэбная дысцыпліна “Айчынная гісторыя” з’яўляецца адным з галоўных фактараў, якія ўплываюць на фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці грамадзяніна расійскай дзяржавы. Міністэрствам народнай асветы надавалася значная ўвага якасці зместавага напаўнення вучэбна-гістарычнай літаратуры. І гэта тлумачылася тым, што менавіта вучэбна-гістарычная літаратура і канцэптualныя асновы яе зместавага напаўнення маюць велізарны вучэбна-выхаваўчы патэнцыял педагагічнага ўздзеяння праз адукацыйны працэс на фарміраванне нацыянальнай самасвядомасці вучняў. Вучэбна-выхаваўчая каштоўнасць гістарычнага навучання паступова ўсё больш усведамлялася і асэнсоўвалася тагачаснай педагагічнай навукай.

**Асноўная частка.** Рэакцыйныя палітычныя перамены, у тым ліку і ў гістарычнай адукацыі, былі выкліканы забойствам імператара Аляксандра ІІ. Пасля гвалтоўнай смерці цара на трон уступіў яго сын. Час валадарання імператара Аляксандра ІІІ (1881–1894) стаў перыядам умацавання самадзяржаўя. 29 красавіка 1881 г. ім быў падпісаны “Маніфест о незыблемости самодержавія”: “О призывѣ всѣхъ вѣрныхъ подданныхъ къ служению вѣрою и правдою Его Императорскому Величеству и Государству ≤...≥”. Сістэма поглядаў Аляксандра ІІІ грунтавалася на прынцыпах тэорыі афіцыйнай народнасці. У гэтай сувязі ён вызначыў перад сабой пэўныя палітычныя задачы: “оберегать чистоту “вѣры отцовъ”, укрѣплять незыблемость самодержавія, развивать русскую народность” [14, с. 1]. Гэтыя прынцыпы былі пакладзены ў аснову ўрадавай адукацыйнай дзейнасці, а гісторыка-ідэалагічная канцэпцыя заходнерусізму атрымала далейшае развіццё. Урад лічыў, што сістэма адукацыі павінна быць гарантам палітычнай і сацыяльнай стабільнасці ў грамадстве. Пачаткам рэалізацыі вызначаных мэтаў сталі “Высочайше утвержденныя правила о церковно-приходскихъ школахъ” ад 13 чэрвеня 1884 г., якія былі накіраваны на замацаванне вялікарускай самасвядомасці. На ўказе Аляксандр ІІІ уласнаручна напісаў наступны тэкст: “Надѣюсь, что приходское духовенство окажется достойнымъ своего высокаго призванія въ этомъ важномъ дѣлѣ” [13, с. 372]. У апошняй чвэрці ХІХ ст. былі абвешчаны ідэалы народнай школы. Паводле іх, як адзначае К.П. Пабаданосаў, школа павінна вучыць не толькі “читать, писать и считать, но въ нераздѣльной связи съ этимъ, учить знать Бога и любить Его и бояться, любить Отечество, почитать родителей” [9, с. 83].

Аднак нягледзячы на афіцыйныя ідэалагічныя ўстаноўкі ў гэты час працягваецца працэс эвалюцыі беларускай самасвядомасці: ад гістарычнай да нацыянальнай. Зараджэнне і пачатак канцэптualнага афармлення беларускай нацыянальнай ідэі распачынаецца з асветніцкай і адукацыйнай дзейнасці айчынных народнікаў у Санкт-Пецярбургу. Гэтаму садзейнічала выданне часопіса “Гоман” (1884). У першым нумары часопіса выразна сцвярджалася: “Мы – бѣлорусы и должны бороться за мѣстныя интересы бѣлорусскаго народа и федеративную автономію страны” [3]. Адзначалася, што беларускі народ на працягу ўсёй сваёй гісторыі пратэставаў супраць

спробаў паланізацыі і русіфікацыі. Сама ж неабходнасць незалежнасці вынікае з усведамлення народам свайго адрознення ад суседзяў [3]. Падкрэслівалася, што беларускі народ адчувае сваё арганічнае адзінства і адрознівае свае інтарэсы ад інтарэсаў “польскіх і вялікарасійскіх”. У гэтай сувязі заяўлялася аб законных правах беларусаў на самастойнае і раўнапраўнае становішча ў “агульнай славянскай сям’і”. Паводле канцэпцыі, беларусы з’яўляюцца асобным самастойным народам і нацыяй. Абвяшчалася існаванне самастойнага беларускага этнасу як “асобнай галіны славянскага племені”. Гэта быў першы ў гісторыі тэкст, у якім паняцці “беларусы”, “народ” і “краіна” былі пастаўлены ў адзін сэнсавы шэраг. У часопісе, як падкрэслівае І.А. Марзалюк, прадстаўнікі беларускай інтэлігенцыі сцвярджаюць сам факт існавання свайго народа і яго права на дзяржаўнасць у выглядзе федэрацыі з Расіяй: “Гаворка ішла пра дзяржаўнасць менавіта Беларусі, а не ВКЛ альбо, напрыклад, Рэчы Паспалітай. Наша краіна ўяўляецца як асобны суб’ект, які мае роўныя правы, уласную гістарычную традыцыю” [8, с. 38]. Сутнасць гэтай канцэпцыі дазваляе вызначыць разуменне аб тым, што гэты гісторыка-ідэалагічны накірунак стаў пятым крокам на шляху ўсведамлення і канцэптуальнага афармлення гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці беларусаў.

У 1880–1890-х гг. з немалымі перашкодамі прабіваецца беларуская інтэлігенцыя, якая выходзіла з сялянскага асяроддзя, з мяшчанства, з асяроддзя шляхты. Нямала намаганняў каштавала першым яе прадстаўнікам прайсці праз суровыя гімназіі Віленскай навучальнай акругі, каб затым прабіваць сабе дарогу ва ўніверсітэцкіх гарадах. Такая сітуацыя яскрава праявілася ў часы кураторыі папчыцеля М.А. Сергіеўскага (1869–1899), які не любіў людзей з народа і наогул нават сцярогея беларусаў. Аднак беларусы ўсё ж прабіваліся ва ўніверсітэты, а пасля заканчэння вучобы вярталіся ў родны край, дзе працавалі ў якасці настаўнікаў, сакратароў студэнцкіх камітэтаў. М.А. Сергіеўскі не даваў працоўных месцаў беларускім ураджэнцам, а калі даваў, то толькі заняпалыя месцы. Прызначыўшы на працу настаўніка-беларуса трымаў яго ў падазрэнні і з непрыязнасцю ставіўся да ўсіх, хто выказаў цікавасць да навуковага вывучэння Беларусі [4]. Амаль да канца 1890-х гг. мясцовым людзям, якія стаялі на дзяржаўнай службе, але не былі заўзятымі прыхільнікамі афіцыйнай дактрыны, цяжка было пісаць пра “Паўночна-Заходні край”. Аднак некаторым прадстаўнікам інтэлігенцыі атрымалася выдаць навуковыя матэрыялы, за што яны былі ў ганенні ад навучальнай акругі. Але нягледзячы на ўсе цяжкасці, як заўважыў М.В. Доўнар-Запольскі, беларуская самасвядомасць працягвала фарміравацца: “Сіла рэчаў, і моцнае беларускае нацыянальнае пачуццё бралі сваё і прабівалі праломы ў гэтым афіцыйным антаганізме да ўсяго беларускага, часам прыстасоўваліся да агульнага тону. Часам светачы беларускага адраджэння выяўляліся ў далечыні ад радзімы” [4, с. 448].

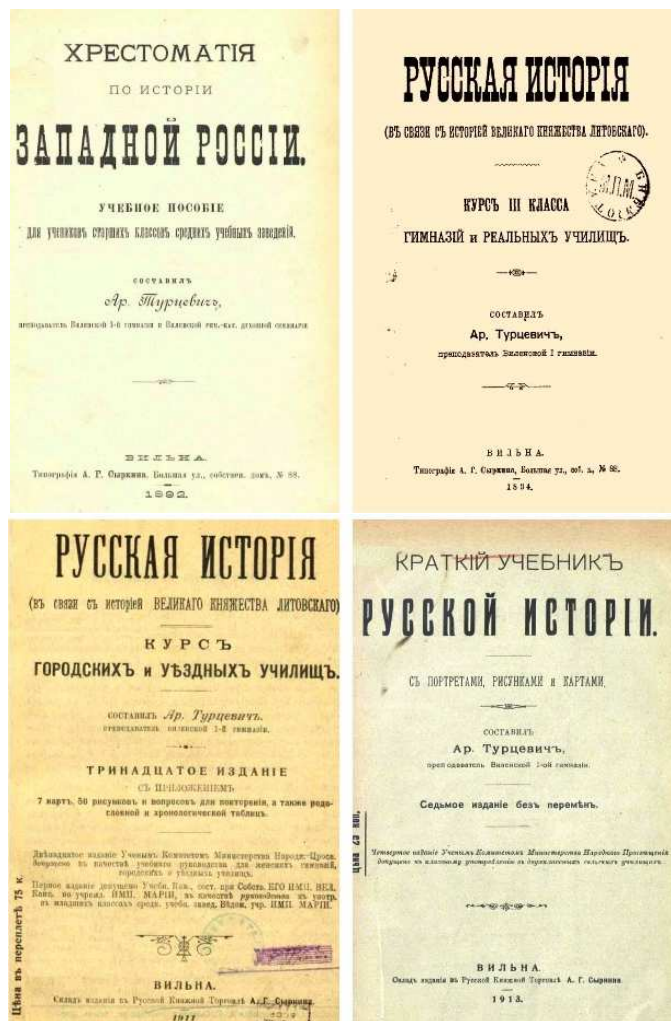
У апошнім дзесяцігоддзі XIX ст. ў адукацыйны працэс устаноў пачатковай і сярэдняй адукацыі Віленскай навучальнай акругі ўводзіцца вучэбна-гістарычная літаратура, створаная не толькі вялікаросамі, але і беларусамі. Сярод вучэбных кніг мясцовых аўтараў асабліва вылучаюцца падручнікі і вучэбныя дапаможнікі, створаныя Арсеніем Турцэвічам: “Хрестоматія по истории Западной России. Учебное пособие для учениковъ старшихъ классовъ среднихъ учебныхъ”, “Русская история въ связи съ исторіей Великаго княжества Литовскаго: Курсъ III класса гимназій и реальныхъ училищъ”, “Русская история въ связи съ исторіей Великаго княжества Литовскаго: Курсъ городскихъ и уѣздныхъ училищъ”, “Краткій учебникъ Русской истории для приходскихъ училищъ”.

З 1891 г. яны былі паступова ўхвалены Вучоным камітэтам Міністэрства народнай асветы да выкарыстання ў адукацыйным працэсе. У іх зместавым нападзенні быў адлюстраваны вобраз гістарычнага мінулага Беларусі. Аўтар сцвярджаў, што вялікія князі ВКЛ былі не столькі літоўскімі, колькі рускімі, і даваў інтэрпрэтацыю беларускай гісторыі, грунтуючыся на гісторыка-ідэалагічнай канцэпцыі “заходнерусізму” [22, с. 118].

Пасля смерці імператара Аляксандра III на трон уступіў яго сын Мікалай II (1894–1917), які быў прыхільнікам дзяржаўнай палітыкі свайго бацькі. У гэтай сувязі працяглы перыяд умацавання самадзяржаўя працягнуўся і надалей. 20 кастрычніка 1894 г. Мікалай II падпісаў маніфест, у якім упершыню звярнуўся да “≤...≥...возлюбленнаго народа НАШЕГО, и да не забудеть онъ, что сила и крѣпость святой Руси – въ ея единении съ НАМИ и въ безпредѣльной НАМЪ преданности. МЫ же...≤...≥...пріемлемъ священный обѣтъ передъ Лицомъ Всевышняго всегда имѣть единою цѣлью мирное преуспѣяніе, могущество и славу дорогой Россіи и устройство счастья всѣхъ НАШИХЪ вѣрнопоподанныхъ” [15, с. 1]. Мікалай II ажыццявіў шэраг мерапрыемстваў, накіраваных на падтрымку царкоўна-прыходскіх школ, якія былі створаны ўладамі і праваслаўным духавенствам з мэтай русіфікацыі мясцовага насельніцтва ды замацавання вялікарускай самасвядомасці. У адукацыйны працэс было ўведзена чытанне на рускай мове малітвы “За Государя Императора”. Вучні былі абмежаваны ці ўвогуле пазбаўлены магчымасці вывучаць гісторыю свайго народу.



Арсеній Турцэвіч



Падручнікі Арсенія Турэвіча

Эвалюцыя ўрадавай палітыкі ў галіне адукацыі на Беларусі паказвае, што ў выніку актыўнай русіфікацыі да пачатку XX ст. агульнаадукацыйная сістэма была канчаткова перабудавана ў адпаведнасці з палітычнымі і ідэалагічнымі інтарэсамі самадзяржаў. Але насуперак мэтам Ураду палітыка русіфікацыі, як адзначае С.В. Снапкоўская, наадварот выклікала абуджэнне нацыянальнай самасвядомасці беларусаў і пошук уласнай сістэмы нацыянальнай школы [17, с. 32, 34]. У 1896 г. быў выдадзены падручнік “Книга для чтенія въ народных училищахъ Сѣверо-Западнаго края”, які быў дапушчаны Вучылішчым саветам пры Свяцейшым Сінодзе для выкарыстання ў царкоўна-прыходскіх школах і школах граматы. У гэтай кнізе, як адзначае С.В. Снапкоўская, вызначаўся змест навучання ў пачатковых школах Беларусі канца XIX – пачатку XX стст. Галоўнай мэтай кнігі было выхаванне падрастаючага пакалення ў духу праваслаўя і пакорнасці рускаму самадзяржаўю, а таксама ўкараненне ў свядомасць беларускіх дзяцей ідэі, што яны з’яўляюцца спрадвечна рускімі [17, с. 27]. Паводле тагачасных падручнікаў гісторыі, на зыходзе XIX стагоддзя адбывалася аднаўленне рускай народнасці ў беларускім краі: “≤...≥ нашъ родной край, перенеся трехсотлѣтній періодъ польско-католическаго ига, дышитъ теперь всею полнотою свободной русской жизни. Въ настоящее время на всѣмъ пространствѣ Западной Россіи всюду слышится Русская рѣчь, вездѣ возвышаются православные храмы, въ которыхъ прославляется имя Божіе по уставамъ Православной церкви; повсюду разсѣяны различныхъ типовъ училища, въ которыхъ нововырастающее поколѣніе приучается любить свою православную вѣру, своего Батюшку-Православнаго Царя и свой родной русский народъ” [5, с. 35].

У пачатку XX ст. беларуская нацыя ўступіла ў заключны перыяд свайго станаўлення. Менавіта ў гэты час працэс фармавання нацыянальнай самасвядомасці пераходзіць у другую фазу – стадыю нацыянальнай агітацыі, пачаткам якой можна лічыць 1902 год, калі ў Пецярбургу Б. Эпімах-Шыпіла стварыў “гурток беларускай народнай асветы і культуры”. Пэўная слабасць і незавершанасць нацыятворчых працэсаў тлумачылася адсутнасцю беларускай нацыянальнай дзяржавы – адзінага сацыяльна-палітычнага інстытута, здольнага выступіць гарантам жыццяздольнасці і паступальнага развіцця беларускага нацыянальнага арганізма. У 1905 г. гоманаўскую ідэю аб аўтаноміі Беларусі ў складзе дэмакратычнай і федэратыўнай Расіі падтрымалі прыхільнікі партыі БСГ. Кожны народ, які ўваходзіў у склад Расійскай Імперыі, паводле іх праграмы, мусіў мець свой

парламент, выбіраць сабе чыноўнікаў, гаварыць і пісаць на сваёй мове. Значную ролю ў фарміраванні беларускай нацыянальнай ідэі і абуджэнні нацыянальнай самасвядомасці беларусаў адыгрываў перыядычны друк, асабліва першыя беларускія газеты: “Наша доля” (1906) і “Наша ніва” (1906–1915), што стала пачаткам усведамлення беларускай гістарычнай суб’ектнасці. Рэдакцыя “Нашай нівы” разглядала сацыяльнае, нацыянальнае адраджэнне беларускага народа як асноўную мэту выдання. Навуковыя і педагогічныя працы Е. Раманава, Я. Карскага, М. Доўнар-Запольскага, А. Сержпутоўскага былі выкананы з пазіцыі беларускіх нацыянальных інтарэсаў. Сваю першачарговую і галоўную задачу “Наша ніва” бачыла ў барацьбе за прызнанне факта існавання беларускага народа, за яго раўнапраўнасць з іншымі народамі. Газета выступала супраць афіцыйнай царскай палітыкі, скіраванай на раскол беларускага народа паводле веравызнання на “рускіх” і “палякаў”. Шмат увагі газета надавала тэрэтычнаму абгрунтаванню права беларускага народа на захаванне і развіццё сваёй мовы і нацыянальнай культуры. Газета была цэлай эпохай у беларускім адраджэнні пачатку ХХ стагоддзя і дала гэтай перыяду гісторыі Беларусі сваю назву – “Нашаніўскі перыяд”. Сутнасць гэтай канцэпцыі дазваляе вызначыць разуменне аб тым, што гэты гісторыка-ідэалагічны накірунак стаў шостым крокам на шляху ўсведамлення і канцэптуальнага афармлення гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці беларусаў.

Падчас рэвалюцыі 1905–1907 гг. атрымала афармленне гісторыка-ідэалагічная канцэпцыя краёвасці. Адным з заснавальнікаў “тэорыі краёвасці” быў Раман Скірмунт. Яе пачаткам, як адзначае А.Ф. Смалянчук, стала актывізацыя палітычнай дзейнасці літоўскіх і беларускіх палякаў – той часткі мясцовай польскай грамадскасці, якая захоўвала традыцыі дзяржаўнай і культурнай самастойнасці былога ВКЛ. Яны адчувалі сябе грамадзянамі Вялікага Княства Літоўскага і менавіта яго, а не Польшчы лічылі сваёй Радзімай [16, с. 12]. Паводле канцэпцыі, усе карэнныя жыхары гістарычнай Літвы – Вялікага Княства Літоўскага, Рускага, Жамойцкага – незалежна ад іх этнічна-культурнай прыналежнасці, з’яўляюцца “грамадзянамі краю” (*obywatele kraju*) і тым самым належаць да адзінай палітычнай нацыі. Краёвасць грунтавалася на гістарычнай памяці пра прыналежнасць беларускіх і літоўскіх тэрыторый да ВКЛ. Сцвярджаючы адзінства гістарычнага лёсу ўсіх народаў былога Княства, краёўцы лічылі неабходным захаванне тэрытарыяльнай цэласнасці “гістарычнай Літвы”. Падмуркам “краёвасці” была ідэя дзяржаўнай або грамадзянскай нацыі. Згодна з канцэпцыяй, кожны, хто адчуваў сябе грамадзянінам краю, належаў да “краёвай” нацыі, якую часта называлі “нацыяй літвінаў”, а этнічныя і культурныя адрозненні гэтай не перашкаджаюць. Пашырэнню такіх поглядаў садзейнічалі газеты “Kurier Krajowy” і “Вечерняя газета”. Гэта гісторыка-ідэалагічная канцэпцыя не адмаўляла і не сцвярджала існавання ўласна беларускай гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці, а вызначала яе як суб’ектнасць усяго народу “Беларуска-Літоўскага Краю”. Але цікавым фактам з’яўляецца тое, што шмат дзеячаў “нашаніўскага” кола ў 1912–1914 гг. стварылі “беларускі ўхіл” тэорыі “краёвасці”. Яны былі ўпэўненыя, што літоўскія і беларускія палякі з’яўляюцца выключна спадчынікамі паланізаваных літоўцаў і беларусаў. З гэтага рабілася выснова, што польская грамадскасць павінна працаваць на развіццё свядомасці і культуры беларусаў і літоўцаў. У гэтай сувязі Антон Луцкевіч заклікаў усіх “грамадзянаў Краю” да працы на карысць свайго прыгнечанага народа. Аднак, як мяркуе А.Ф. Смалянчук, “краёвую” пазіцыю наўрад ці можна лічыць асобным варыянтам беларускай нацыянальнай ідэі. Паводле яго аргументаў, “краёвая ідэя” разглядалася беларусаарыентаванымі дзеячамі толькі ў якасці сродка ўмацавання пазіцыі беларусаў у нацыянальна-культурным ды грамадска-палітычным жыцці і дазваляла значна пашырыць сацыяльную ды этнакультурную базу прапаганды ідэалогіі беларускага Адраджэння [16, с. 13].

У сувязі з ажыўленнем беларускага нацыянальна-адраджэнскага руху ў пачатку 1900-х гг. прыкметна актывізаваўся “заходнерусізм”. З узнікненнем беларускай нацыянальнай ідэі, як адзначае А.С. Ліс, гісторыка-ідэалагічная плынь “заходнерусізму” вызначыла адну з сваіх найважнейшых задач, якая была накіравана на барацьбу з нацыянальна арыентаванай беларусацэнтрэчнай ідэяй. Прыхільнікі “заходнерусізму” пачатку ХХ ст. Л.М. Саланевіч, П.В. Каранкевіч, С.А. Кавалюк сталі змагацца з беларускім адраджэннем у сваіх перыядычных выданнях, выкарыстоўвалі палітычны данос на “Нашу Ніву” і дзеячаў беларускага адраджэння. Рабілася гэта, як падкрэслівае А.С. Ліс, пад выглядам абароны праваслаўя і інтарэсаў беларускага селяніна [23, с. 347]. Прадстаўнікі “заходнерусізму” манархічнай арыентацыі лічылі беларусаў неад’емнай часткай вялікарускага народа, без яднання з якім у рамках расійскай дзяржавы іх чакала поўнае гістарычнае забыццё, страта ўсякай самаідэнтыфікацыі. У праграме манархістаў падкрэслівалася, што беларускі народ з’яўляецца “нераздзельнай часткай расійскага народа і без яднання з Расіяй не можа мець самастойную і незалежную гістарычную будучыню” [18, с. 222]. У гэтай сувязі далей адзначалася: “грамадства” лічыць, што адзіным гістарычным шляхам для беларусаў можа быць шлях адзінства з астатнімі рускімі плямёнамі (велікаросамі і маларосамі) на аснове “грамадзянскай свабоды” [18, с. 222]. Аднак пэўную частку прыхільнікаў “заходнерусізму”, як мяркуе М.С. Сташкевіч, нельга вызначыць як русафілаў, якія падтрымлівалі дзяржаўную палітыку русіфікацыі: “І хоць яны і былі прыхільнікамі вялікадзяржаўнай ідэі, аднак у іх дзейнасці і свядомасці выяўляліся дзве сутнасці: адна мясцовая – беларуская і другая – агульнаруская. У гэтым адбілася супярэчлівасць ідэалагічнай платформы беларускага палітычнага руху, які прытрымліваўся манархічнай арыентацыі” [18, с. 5]. У сваёй кнізе “Гісторыя Беларусі” М.В. Доўнар-Запольскі выдзяляў два асноўныя кірункі тагачаснай ідэалагічнай барацьбы ў Беларусі: рускі афіцыйны накірунак, што імкнуўся наладзіць тут культурную работу, і нацыянальны накірунак, які ставіў перад сабой не толькі культурныя, але і дзяржаўна-нацыянальныя задачы [4]. Ідэі заходнерусізма ў гэты час сталі асновай зместавага напаўнення вучэбна-гістарычнай літаратуры шэрагу аўтараў.



Беларуская вучэбна-гістарычная літаратура (пачатак ХХ ст.)

Пераважна гэта былі прадстаўнікі мясцовай адукацыйнай супольнасці духоўнага ведамства, сярод якіх вылучаліся Іван Шалепін (“Краткій очеркъ истории Западной России, Литвы и Польши”), Рыгор Паўскі (“Краткая история Западно-Русскаго края отъ начала Русскаго государства до нашихъ дней”), Уладзімір Ангельскі (“Историческая памятка Западноруссу”) [26; 12; 1].



Петр Святополк-Мірскі

20 траўня 1904 г. віленскі генерал-губернатар П.Д. Святополк-Мірскі накіраваў Мікалаю П “Всеподданъйшій отчетъ...”, у якім адзначаў уздым самасвядомасці “бѣлорускаго племени”, і выказаў меркаванне, што школьныя падручнікі і вучэбныя дапаможнікі “далека не всегда способствуютъ укрѣпленію единства сѣверо-западной окраины съ остальной Россією” [2, с. 94–116]. П.Д. Святополк-Мірскі, як падкрэслівае С.В. Снапкоўская, надаваў вялікае значэнне пытанню аб развіцці сярод беларускага насельніцтва нацыянальнай самасвядомасці і ўвядзенні ў беларускія каталіцкія прыходы богаслужэння на іх роднай мове замест польскай [17, с. 29]. У гады першай рускай рэвалюцыі ў палітыцы ўрада намеціліся перамены адносна асветы беларускага насельніцтва. У 1905 г. Міністэрства ўнутраных спраў заявіла, як адзначае С.В. Снапкоўская, аб гатоўнасці садзейнічаць развіццю самасвядомасці беларусаў з мэтай пазбавіць польскага ўплыву ўсё каталіцкае насельніцтва [17, с. 31]. Аднак Міністэрскія адукацыйныя пастановы, прынятыя пасля 1905–1907 гг., як і раней, патрабавалі грунтоўнага вывучэння ў школах “русской истории”, а вывучэнню гісторыі Беларусі не надавалася значнасці. Вучэбныя пра-

грамы, прызначаныя для пачатковых і сярэдніх навучальных устаноў “Сѣверо-Западнаго края”, былі закліканы паказаць выключную гістарычную ролю Расіі, Масквы і Санкт-Пецярбурга ў гістарычным развіцці ўсіх народаў імперыі. У вучэбных праграмах гісторыя Беларусі была прадстаўлена як гісторыя Заходняй Русі

і была ўключана ў агульны курс айчынай (=агульнарасійскай) гісторыі. У міністэрскіх указах да дачынення да выкладання рускай гісторыі сцвярджалася, што “≤...≥...учителя должны всегда помнить, что школа учит и воспитывает будущих русских граждан, которые в изучении прошлых судеб России, созданной вѣковою совмѣстной работой ея верховныхъ вождей, церкви и народа, вѣ путяхъ, далеко не совпадающихъ съ путями развитія западныхъ государствъ, должны почерпнуть необходимыя знанія и моральную силу для добросовѣстнаго и вѣрнаго служенія, вѣ свое время, своему великому Отечеству” [24, с. 21]. Настаўніку рэкамендавалася пры расказе аб утварэнні Літоўска-Рускай дзяржавы грунтоўна паказаць перавагу ў ВКЛ праваслаўна-рускага элемента, растлумачыць прычыны і мэты аб’яднання Літвы з Польшчай. У вучэбных праграмах замацавалася разуменне, што Беларусь – гэта заходняя частка Расіі, якая трапіла пад польскае панаванне. Таму кіраўніцтва Расійскай Імперыі лічыла, што мае гістарычнае права вызваліць гэтыя землі і злучыць Русь Літоўскую з Руссю Маскоўскай [11, с. 112].

Выкладанне айчынай гісторыі ставіла сваёй выхаваўчай мэтай накіраваць увагу і думкі дзяцей да вывучэння жыцця роднага народа ў мінулым, укараніць у іх любоў да Радзімы. Натхнёныя патрыятычным пачуццём настаўнікі з любоўю да дзяцей і да педагагічнай справы пры ўмелым выкладанні айчынай гісторыі маглі абавязкова прыйсці да жаданага выніку – навучыць дзяцей любіць сваю вялікую дзяржаву ў старажытнасці і ў сучаснасці. Настаўнік гісторыі павінен быў развіваць патрыятызм і любоў да Радзімы, а таксама звязаных з ім маральных асноў [10, с. 106]. З гэтай прычыны падручнікі і вучэбныя дапаможнікі па айчынай гісторыі сталі адным з асноўных педагагічных інструментаў, накіраваным на выхаванне і захаванне адзінства вялікарускай самасвядомасці.

У першым дзесяцігоддзі XX стагоддзя актуалізавалася пытанне аб неабходнасці выкладання гісторыі Заходняга Краю і аб месцы, якое гэты раздзел павінен займаць у агульным курсе айчынай гісторыі. Педагагічная супольнасць выказвала прапановы аб неабходнасці ўнясення змяненняў у заканадаўства з мэтай прысвяціць больш увагі выкладанню “мясцовай гісторыі”. Але Віленскі папчыцельскі савет ў рэзалюцыі ад 28 верасня 1907 г. выдаў распараджэнне, якое загадала ўстановам адукацыі ў абавязковым парадку кіравацца вучэбнымі праграмамі Міністэрства народнай асветы [20, с. 18].

Удзельнікі Віленскага педагагічнага з’езду настаўнікаў гісторыі (1907) выказвалі розныя і нават супрацьлеглыя меркаванні ў дачыненні да мясцовай гісторыі. Я.Ф. Арлоўскі адзначыў, што знаёмства з роднай мясцовасцю вельмі пажадана і не падлягае ніякаму сумневу. Пытанне толькі ў тым, што неабходна вызначыць памеры адпаведнага азнаямлення: “Искомья размѣры опредѣлятся съ достаточной ясностью, если подлежащій обсужденій вопросъ отождествить съ вопросомъ о преподаваніи родиноведения и подъ родиной разумѣть губернію, вѣ которой живутъ учащіеся”. Разнастайныя звесткі, якія маюць дачыненне да дадзенай губерні і складуць прадмет “родиноведения” [20, с. 17]. І.Ю. Сабін-Гусь падкрэсліў, што бліжэйшае знаёмства з гісторыяй Заходняга краю з’яўляецца пажаданым. Ён выказаў меркаванне, што неабходна паведамляць патрэбныя звесткі “попутно при прохожденіи отечественной исторіи, не создавая изъ даннаго круга знаній особаго курса”. Ім была выказана думка аб неабходнасці заснаваць пры кожнай гімназіі гістарычны кабінет, у якім засяроджваўся б увесь патрэбны матэрыял [20, с. 18]. С.І. Мядзведзеў выказаў меркаванне, што вылучэнне мясцовай гісторыі ў асаблівае выключнае становішча сярод агульнага курсавога матэрыялу будзе мець неспрыяльны наступствы ў тым сэнсе, што “мѣстная исторія, пожалуй, заслонитъ всемірній историческій процессъ; между тѣмъ свѣдѣнія по мѣстной исторіи дѣйствительно имѣють свое значеніе, но ихъ лучше всего сообщать при экскурсіяхъ”. Ён выказаў пажаданне, каб выкладчыкі гісторыі заняліся складаннем адмысловых брашур, у якіх бы паведамляліся звесткі аб гістарычных помніках дадзенай мясцовасці. Такія брашурныя матэрыялы б палегчылі арганізацыі экскурсій, падняць іх якаснае значэнне, даць магчымасць загадзя накрэсліць план і належным чынам выкарыстоўваць наяўны матэрыял [20, с. 18]. П.А. Аляксандраў пярэчыў супраць прапанаванага Я.Ф. Арлоўскім спосабу знаёміць вучняў з Радзімай, грунтоўчыся дзялення на губерні. Губерня – дзяленне занадта выпадковае. Ён выказаў меркаванне, што неабходна прытрымлівацца прынятага навукай дзялення па краях і абласцях, “такъ какъ при этомъ принимаются во вниманіе дѣйствительно существенныя отличія вѣ историческомъ, физическомъ и этнографическомъ отношеніяхъ” [20, с. 18]. І.П. Максімаў пярэчыў супраць выключнага выдзялення звестак аб родным краі пры курсавым праходжанні прадмета, таму што гэта, на яго думку, можа “породитъ вѣ умахъ учащихся ложное представленіе, будто родная мѣстность представляетъ собою нѣчто особое наряду со многими другими областями Россіи, а не ѣсть такая же страна, какъ и другія части государства”. Ён адзначыў, што нельга адмаўляць карыснасці звестак па радзімазнаўству, але набыццё гэтых звестак не павінна насіць прымусовага характару, і ў дадзеным выпадку вельмі карыснымі аказваюцца “образовательныя экскурсіі” [20, с. 18]. В.В. Котаў заявіў, што больш падрабязнае выкладанне гісторыі Заходняга краю знаходзіцца “вѣ полномъ соотвѣтствіи съ наблюдаемымъ у учениковъ интересомъ къ своей родинѣ”. Але дастатковае азнаямленне з радзімай не зусім дасягальна пры адсутнасці гісторыка-геаграфічных кабінетаў. Ён выказаў меркаванне, што гісторыя Заходняга краю пры падрабязным выкладзе можа закрануць самалюбства асобных нацыянальнасцей. Я.Ф. Арлоўскі запярэчыў на апошнюю заўвагу В.В. Котава, што “при нѣкоторомъ тактѣ даже болѣе щепетильныя вопросы изъ области исторіи не могутъ задѣть чьего бы то ни было самолюбія”. С.І. Мядзведзеў заявіў, што не назіраў такіх выпадкаў, каб хтосьці з вучняў адчуваў сябе абражаным гістарычнай праўдай. Такое можа адбыцца, на яго думку, толькі ў тым выпадку, калі выкладчык дазволіць сабе “проводитъ какую-либо тенденцію вѣ ущербъ исторической

объективности” [20, с. 19]. Па заканчэнні работы ўдзельнікі з’езду пераважнай большасцю галасоў прыйшлі да наступнай пастановы: “Желательно болѣе подробное изложение истории Западнаго края, чѣмъ это принято въ обычныхъ учебныхъ руководствахъ, причемъ преподаваніе этого отдѣла вѣсти въ связи съ общимъ курсомъ отечественной истории, съ соблюденіемъ строгой объективности и научности” [20, с. 19]. Разам з тым выкладчыкам гісторыі рэкамендавалася заклапаціцца ўладкаваннем мясцовых аддзелаў пры бібліятэках навучальных устаноў. Зыходзячы з гэтых меркаванняў вынікае, што ў асяроддзі педагагічнай супольнасці заходнерускага гісторыка-ідэалагічнага кірунку ўсё больш і больш пашыраецца разуменне аб неабходнасці абавязковага выкладання ў школах мясцовай (=беларускай) гісторыі.

У 1910-х гг. асабліва актыўна развіваецца беларускамоўнае вучэбнае гістарычнае кнігавыданне. Гэты працэс быў цесна звязаны з пачаткам грамадскага руху настаўнікаў за пераўтварэнні ў народнай асвеце. Яго ўдзельнікі адкрылі падпольныя беларускамоўныя школы і стварылі беларускамоўныя падручнікі. Былі заснаваныя настаўніцкія таварыствы, якія садзейнічалі выдаванню і распаўсюджванню педагагічных прац. Поўнае канцэптualaнае афармленне беларуска нацыянальнай ідэа атрымала ў працах Вацлава Ластоўскага, якія заклалі асновы нацыянальнай годнасці, самаідэнтычнасці і самасвядомасці беларусаў. У яго падручніку “Кароткая гісторыя Беларусі” (1910) беларускі народ разглядаўся як самастойны суб’ект гістарычнага працэсу. Аўтар падкрэсліваў, што беларусы – гэта галоўны народ краю, які мае права самастойна вызначаць свой гістарычны лёс [6]. Праца адметная тым, што ўпершыню наша гісторыя падаецца не як гісторыя “ўсходніх крэсаў” Рэчы Паспалітай або Паўночна-Заходняга краю Расійскай Імперыі, а як гісторыя адметнай і самадастатковай Беларусі. Такім чынам, В. Ластоўскім была створана канцэпцыя нацыянальнай гісторыі Беларусі, якая і атрымала вынікае афармленне ў гэтым падручніку. Сутнасць канцэпцыі дазваляе вызначыць разуменне аб тым, што гэты гісторыка-ідэалагічны накірунак стаў сёмым крокам на шляху ўсведамлення і канцэптualaнага афармлення гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці беларусаў.



Вацлав Ластоўскі

Пасля рэвалюцыі 1905–1907 гг. “заходнерусізм” становіцца надзеяй і апорай улады. Расійскі ўрад дазволіў стварэнне нацыянальных школ, але не палічыў патрэбным даць такое права беларусам, якія працягвалі разглядацца як неад’емная частка вялікарускага народа [17]. Палітычная плынь “заходнерусізму” ўзмацнілася пры П.А. Стальпіне. Прэм’ер-міністр П.А. Стальпін (1906–1911) выразна падкрэсліваў неабходнасць “сохраненія единой и недѣлимой Россіи”. Прынцыпы ўрадавай палітыкі ён акрэсліў у прамовах у Дзяржаўнай Думе (1910–1911): “Цѣль наша – поставить крестъ столѣтней племенной политической борьбѣ, которая здѣсь ведется, и защитить здѣсь властнымъ и рѣшительнымъ словомъ русскія государственныя интересы...≤...≥...Западный край ѣсть и будетъ край русскій навсегда, навѣки” [19]. П.А. Стальпін падкрэсліваў, што кожны раз, калі слабее ў “Заходнім краі” руская творчая сіла, то вылучаецца і мацнее польская. Таму такая дзяржава, як Расія, не можа і не мае права беспакarana адмаўляцца ад правядзення сваіх гістарычных задач.



Павел Ігнацьеў

Зыходзячы з факта, што велічэзная большасць насельніцтва ў “заходніх губернях” належыць да рускай нацыянальнасці і праваслаўнага веравызнання, акрэслівалася руская суб’ектнасць колішняга ВКЛ. Урадавую пазіцыю ў дачыненні да гісторыі “Заходняй Русі” П.А. Стальпін агучыў наступным чынам: “Западные губернии...≤...≥...въ XIV столѣтїи представляли изъ себя сильное литовско-русское государство. Въ XVIII столѣтїи край этотъ перешель опять подъ власть Россіи, съ ополяченнымъ и перешедшимъ въ католичество высшимъ классомъ населенія и съ низшимъ классомъ, порабощеннымъ и угнетеннымъ, но сохранившимъ вмѣстѣ со своимъ духовенствомъ преданность православію и Россіи” [19]. Ідэалагічная пазіцыя П.А. Стальпіна знайшла выразнае адлюстраванне ў адукацыйнай палітыцы і надалей. Міністр народнай асветы П.М. Ігнацьеў (1915–1916) сцвярджаў, што школа павінна быць “≤...≥...національнай по духу, направленной на воспитаніе у учащихся общероссійскаго національнаго самосознанія”, а падручнікі па гісторыі павінны гэтаму садзейнічаць. Школьнае выхаванне, на думку П.М. Ігнацьева, “≤...≥...не должно укрѣплять въ сознаниі учени-

ковъ національную исключительность, а формировать въ нихъ справедливое отношеніе къ народностямъ, населяющимъ Россію, какъ къ равноправнымъ членамъ великаго братства” [7].

Палітычная барацьба расійскіх і польскіх інтарэсаў на Беларусі ў XIX – пачатку XX стст. выявілася ў сутыкненні гісторыка-ідэалагічных канцэпцый. Асновай гэтых канцэпцый, як адзначае В.В. Табуноў, сталі канструкцыя “великаго рускаго народа”: велікарусы – маларусы – беларусы і процілеглая польская



канструкцыя, амаль люстраная: палякі – літвіны – русіны. Польшкім адпаведнікам “Западных губерній” служылі “Kresy Wschodnie”. Гэтыя канцэпцыі перапляталіся з барацьбой паміж праваслаўем і каталіцызмам за сферы ўплыву на беларускіх землях, за самасвядомасць беларусаў [21, с. 85].

Ідэалагічнае стаўленне расійскай улады да Беларусі фарміравалася грунтуючыся на прынцыпе разумення гістарычнай прыналежнасці далучаных тэрыторый да дзяржаўных утварэнняў і эвалюцыянавала наступным чынам: “возвращение похищенного коренного и древнейшего отторженного достояния России” → “новоприобретенная от Польши область” → “новоприобретенная губерния” → “преждебывшие Польские области, присоединенные к России” → “польские провинции с государственным польским языком” → “губернии, присоединенные от Польши” → “губернии, от Польши возвращенные” → “древний православный русско-литовский край”. У дачыненні да Беларусі выкарыстоўваліся назвы: “Русско-Литовские области”, “Литовские и Блорусские губернии”, “губернии Блорусские и Литовские”, “Блоруссия”, “Западные губернии”, “Западный край”, “Съверо-Западный край”, “Съверо-Западная Россия, Губернии Блорусские”, “Западно-русские губернии”, “Западная Русь”, “Западная Россия”.

Вынікам эвалюцыйных зменаў зместавага напаўнення вучэбна-гістарычнай літаратуры ў дачыненні да адлюстравання гістарычнага мінулага Беларусі з беларусацэнтрычных пазіцый можна лічыць кнігу “Патрэбнасць нацыянальнага жыцця для беларусаў і Самаадзначэння народу” Фабіяна Шантыра (1917). У кнізе вызначаны навуковыя асновы, якія пацвярджаюць, што беларускі народ – гэта нацыя, жывы індывідуальны тып, а не штось выдуманнае. Аўтар мяркуе, што дзяржаўнае ўтварэнне ВКЛ варта і праўдзівей называць не Літвой, а супольным Беларуска-Літоўскім княствам, таму што яно было створана не праз заваяванне адным народам другога, а толькі праз перамену адной на другую дынастыі князёў – полацкай на літоўскую [25, с. 4]. Сутнасць гэтай канцэпцыі дазваляе вызначыць разуменне аб тым, што гэты гісторыка-ідэалагічны накірунак стаў выніковым крокам на шляху ўсведамлення і канцэптualaнага афармлення гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці беларусаў.

**Заклучэнне.** Такім чынам, за акрэслены даследваннем храналагічны перыяд з 1772 па 1917 гг. можна зафіксаваць эвалюцыю як дзяржаўнай палітыкі ў дачыненні да ідэалагічнай накіраванасці гістарычнай адукацыі Расійскай Імперыі, так і эвалюцыю фарміравання самасвядомасці беларусаў, а таксама канстатаваць карэляцыю гэтых паралельна працякаючых працэсаў паміж сабой. У гэты гістарычны час у пэўнай паслядоўнасці ўзнікаюць, атрымліваюць развіццё і пачынаюць паралельна суіснаваць наступныя гісторыка-ідэалагічныя канцэпцыі: палоналітвінізм (1772–1917), русінацэнтрызм (1795–1917), балцкі (=літоўскі) літвінізм (1817–1917), уніяцкі русінацэнтрызм (1826–1917), тэорыя афіцыйнай народнасці (першы этап заходнерусізму) (1833–1917), усходнеславянскі (=беларускі) літвінізм (1834–1917), заходнерускі беларусізм (1848–1917), першая ідэя беларускай нацыянальнай самаідэнтыфікацыі (1862–1917), заходнерусізм (1864–1917), беларуская нацыянальная ідэя (1884–1917), краёвасць (1905–1917), канцэпцыя беларускай гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці (1906–1917), канцэпцыя нацыянальнай гісторыі Беларусі (1910–1917). Пасля 1917 года гэтыя гісторыка-ідэалагічныя накірункі не зніклі, а эвалюцыянавалі ў паслярэвалюцыйных гісторыка-палітычных умовах, і ў новамадэрнізаваных формах існуюць да сённяшняга часу. Аналіз гісторыка-ідэалагічных канцэпцый па крытэрыі стаўлення да беларускага гістарычнага мінулага дазваляе падзяліць іх на тры групы:

1. Канцэпцыі, якія адмаўлялі гістарычнасць і дзяржаваўтваральную суб’ектнасць беларускага народа: палоналітвінізм, русінацэнтрызм, балцкі (=літоўскі) літвінізм, тэорыя афіцыйнай народнасці, заходнерусізм.

2. Канцэпцыі, якія не адмаўлялі і не сцвярджалі існаванне ўласна беларускай гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці: тэорыя краёвасці, якая вызначала суб’ектнасць усяго народу “Беларуска-Літоўскага Краю”.

3. Канцэпцыі, якія сталі пэўнымі гістарычнымі крокамі да ўсведамлення беларускай гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці, вынікам чаго стала фарміраванне канцэпцыі нацыянальнай гісторыі Беларусі: уніяцкі русінацэнтрызм, усходнеславянскі (=беларускі) літвінізм, заходнерускі беларусізм, першая ідэя беларускай нацыянальнай самаідэнтыфікацыі, беларуская нацыянальная ідэя, афармленне гістарычнай і дзяржаваўтваральнай суб’ектнасці беларусаў.

Вынікам эвалюцыі беларусацэнтрычных гісторыка-ідэалагічных асноў інтэрпрэтацыі гісторыі Беларусі стала канцэптualaнае афармленне беларускай нацыянальнай ідэі, што дазволіла паскорыць працэс фарміравання беларускай нацыі – супольнасці людзей, аб’яднаных не толькі тэрыторыяй пражывання, літаратурнай мовай і культурай, але і агульнанацыянальнай ідэяй. Асновай канцэптualaнай сутнасці беларускай нацыянальнай ідэі сталі ўяўленні, у якіх прадстаўнікі інтэлігенцыі бачылі беларусаў самастойнай і самабытнай супольнасцю людзей. У адпаведнасці з нацыянальнай ідэяй фармуляваліся мэты і задачы беларускага народа на розных этапах гістарычнага развіцця. Сутнасцю нацыянальнай ідэі стала ўтварэнне беларускай нацыянальнай дзяржаўнасці. Беларуская нацыянальная ідэя вырасла на глебе беларускай культурнай традыцыі, у стварэнне якой унеслі ўклад як “літвіністы”, так і “заходнерусісты”. З падзеннем Расійскай Імперыі адна частка “заходнерусістаў” успрыняла беларускую нацыянальную ідэю і ўключылася ў палітычную дзейнасць па стварэнні беларускай нацыянальнай дзяржаўнасці, другая ж іх частка засталася на пазіцыях “единой и неделимой России”.

## ЛІТАРАТУРА

1. Ангельский, В. Историческая памятка Западноруссу / В. Ангельский. – Вильна : изд. Вилен. Свято-Дух. братства, 1913. – 24 с.
2. Всеподданнейший отчет Виленского, Гродненского и Ковенского генерал-губернатора П.Д. Святополк-Мирского Николаю II / падрыхт. да друку М. Біч, В. Пінчукоў // БГЧ. – 1997. – № 2. – С. 94–116.
3. Гомон. Белорусское социально-революционное обозрение. – 1884. – № 1.
4. Довнар-Запольский, М.В. История Белоруссии / М.В. Довнар-Запольский. – Минск : Беларусь, 2005. – 680 с.
5. Краткий очерк истории Западной Руси, Литвы и Польши. – Вильна : изд. Вилен. Свято-Дух. братства, 1897. – 35 с.
6. Ластоўскі, В. Кароткая гісторыя Беларусі / В. Ластоўскі. – Вільня : друк. Марціна Кухты, 1910. – 104 с.
7. Материалы по реформе средней школы: Примерные программы и объяснительные записки. – Петроград : Сенат. тип., 1915. – 553 с.
8. Метрыка нацыянальнай ідэі, круглы стол да 130-годдзя выдання часопіса «Гомон» / В. Гігін, Л. Крыштаповіч, І. Марзалюк, У. Мельнік, А. Унучак // Белар. думка. – 2014. – № 12. – С. 38–45.
9. Московский сборник. – Изд. К.П. Победоносцева. – М. : Синод. тип., 1901. – 366 с.
10. Объяснительная записка к программе элементарного курса отечественной истории // Журн. М-ва народ. просвещения. – 1913. – Ч. XLVI. – С. 106–107.
11. Объяснительная записка к систематическому курсу русской истории // Журн. М-ва народ. просвещения. – 1913. – Ч. XLVI. – С. 110–114.
12. Павский, Г.А. Краткая история Западно-Русского края от начала Русского государства до наших дней / Г.А. Павский. – Минск : изд. Мин. православ. народ. братства во имя Животворящего Креста Господня, 1910. – 47 с.
13. Полное собрание законов Российской Империи : в 48 т. – Т. IV : Собрание Третье. 1 марта 1881–1913 гг. – СПб. : Гос. тип., 1887. – 1257 с.
14. Правительственный Вестник. – 30 апр. 1881. – № 93.
15. Правительственный Вестник. – 21 окт. 1894. – № 229.
16. Смоленчук, А.Ф. Литвинство, западнорусизм и белорусская идея. XIX – начало XX вв. / А.Ф. Смоленчук // Перекрестки. Журн. исслед. восточ.-европ. пограничья. – 2007. – № 1-2. – С. 5–16.
17. Снапкоўская, С.В. Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі Беларусі (60-я гг. XIX – пач. XX ст.) / С.В. Снапкоўская. – Мінск : НІА, 2001. – 160 с.
18. Сташкевич, Н.С. Помещичье-монархические партии и организации в Беларуси / Н.С. Сташкевич, И.Ф. Романовский // Палітычныя партыі Беларусі. – Минск : Згода, 1994. – С. 217–261.
19. Столыпин, П.А. Нам нужна великая Россия / П.А. Столыпин // Полное собрание речей в Государственной думе и Государственном совете (1906–1911). – М. : Молодая гвардия, 1991. – 416 с.
20. Съезд преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений Виленского учебного округа, происходивший в Вильне в марте 1907. Секция истории. – Вильна : тип. А.Г. Сыркина, 1907. – 39 с.
21. Табунов, В.В. Православная церковь и римско-католический костел в борьбе за влияние на белорусских землях в конце XIX – начале XX столетий / В.В. Табунов // Аспект. – 2017. – № 3. – С. 81–86.
22. Улащик, Н.Н. Очерки по археографии и источниковедению истории Белоруссии феодального периода / Н.Н. Улащик. – М. : Наука, 1973. – 303 с.
23. Цвікевіч, А. «Западно-русизм»: нарысы з гісторыі грамадскай мыслі на Беларусі ў XIX і пач. XX стст. / А. Цвікевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1993. – 352 с.
24. Циркуляр Министерства народного просвещения о программах по истории для мужских гимназий // Журн. М-ва народ. просвещения. – 1913. – № 11. – С. 19–21.
25. Шантыр, Ф. Патрэбнасць нацыянальнага жыцця для беларусаў і самаадзначэння народу / Ф. Шантыр. – Слуцк : друк. З. Барнака, 1918. – 21 с.
26. Шелепин, И.В. Краткий очерк истории Западной России, Литвы и Польши / И.В. Шелепин. – 2-е изд. – Вильна : Тип. А.Г. Сыркина, 1901. – 54 с.

Паступіў 04.08.2021

**THE STATE POLICY OF THE RUSSIAN EMPIRE  
AGAINST THE IDEOLOGICAL ORIENTATION OF HISTORICAL EDUCATION IN BELARUS  
IN THE LAST QUARTER OF THE XIX – FIRST QUARTER XX CENTURIES**

**S. BITCHANKA**

*The article is devoted to the conceptual foundations of the interpretation of the history of Belarus and to identify the evolution of state policy of the Russian Empire against the ideological orientation of historical education of the Northwest territory in the last quarter of the XIX – first quarter XX centuries. The article considers historical and ideological concepts: Western Russianism, the theory of regional development, the Belarusian national idea. The article analyzes the state policy on educational literature intended for primary and secondary educational institutions. The reflection of the history of Belarus in educational and historical literature is considered by the criterion of the historical and ideological attitude of its authors to the recognition or non-recognition of the historical and state-forming subjectivity*

*of the Belarusian people. The concepts that denied the historicity and state-forming subjectivity of Belarusians and those that claimed it were revealed.*

**Keywords:** *historical and ideological concepts of the history of Belarus, educational policy of the Russian Empire, educational and historical literature at the levels of primary and secondary education.*

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ  
В ОТНОШЕНИИ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ  
ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛАРУСИ  
В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВВ.**

**С. БИТЧЕНКО**

*Раскрываются концептуальные основы интерпретации истории Беларуси и показана эволюция государственной политики Российской Империи в отношении идеологической направленности исторического образования Северо-Западного края в последней четверти XIX – первой четверти XX вв. Рассматриваются историко-идеологические концепции: западнорусизм, теория краевости, белорусская национальная идея. Анализируется государственная политика в отношении учебной литературы, предназначенной для начальных и средних учебных заведений. Отражение истории Беларуси в учебно-исторической литературе рассматривается по критерию историко-идеологического отношения ее авторов к признанию или непризнанию исторической и государствообразующей субъектности белорусского народа. Определены концепции, которые отрицали историчность и государствообразующую субъектность белорусов, и концепции, которые ее утверждали.*

**Ключевые слова:** *историко-идеологические концепции истории Беларуси, образовательная политика Российской Империи, учебно-историческая литература на уровнях начального и среднего образования.*

УДК 37.018.324:316.614:84(476.5)«1925»

**ДЕТСКИЙ ДОМ КАК ОСНОВНОЙ ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ  
В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1920-х ГОДОВ: ОПЫТ ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ***канд. пед. наук, доц. Е.Н. БУСЕЛ-КУЧИНСКАЯ**(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

*Рассматривается история детских домов на Витебщине в первые послереволюционные годы. В начале 1920-х годов детский дом выступал основным «рассадником» коммунистического воспитания и наиболее приемлемой формой жизнеустройства детей региона (беспризорных, лишившихся одного или обоих родителей, а также детей, прибывших из голодающих районов Поволжья). Однако к середине 1920-х годов теоретики и практики новаторской педагогики вновь обратились к семейным формам воспитания (социализации) вследствие нерешенных материально-финансовых и организационных вопросов в государственных учреждениях интернатного типа.*

*Ключевые слова:* Витебская губерния, регион, социализация, детский дом, дети-сироты, патронат.

**Введение.** Понятие «социализация» многоаспектно. В наиболее обобщенном смысле социализацию можно рассматривать как процесс, условие и результат интеграции индивида в социальную среду. Сущность данного явления как социально-педагогической категории невозможно постичь без изучения ее агентов (субъектов), факторов и механизмов. Цели социализации детерминированы культурно-историческими условиями, в которых функционирует отдельный индивид как член конкретного общества. Эти условия неоднозначны и изменчивы. На протяжении XX – начала XXI вв. векторы основных институтов социализации формирующейся личности смещались с традиционно-семейного к общественно-государственному и наоборот.

Как известно, история дает нам возможность исследовать опыт прошлого, чтобы почерпнуть из него знания для решения проблем современности и не совершать подобных ошибок в будущем. В настоящее время в педагогике актуальными остаются вопросы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. На современном этапе развития общества и государства предпочтительными формами воспитания и содержания несовершеннолетних, лишившихся родительской опеки, являются семейные. Однако в начале XX в. поднимался вопрос о всеобщем коллективном воспитании советских детей в учреждениях интернатного типа – детских домах. Следовательно, детский дом рассматривался как ведущий институт социализации. Цель нашего исследования – изучить состояние детских домов Витебщины в первой половине 1920-х годов, что позволит сформировать более целостное представление об истории и трансформации основных институтов социализации советского государства исследуемого периода в целом и на белорусских землях в частности.

**Основная часть.** Теоретическая база исследования строится преимущественно на анализе материалов, содержащихся в фондах Государственного архива Витебской области (далее – ГАВТО). Реализованы общелогические и исторические методы исследования.

История детских домов Витебщины довольно длительная. Документальные упоминания о сиротских учреждениях региона, находящихся в ведомстве государственных (религиозных) или общественных органов, а также на попечении частных лиц, относятся к началу XIX в. После событий Октябрьской революции 1917 г. детский дом стал массовым явлением и был объявлен не просто основной формой государственного устройства детей-сирот, но и «рассадником» коммунистического воспитания. Нами исследована практика социального воспитания на западных рубежах РСФСР в 1920-е годы на примере Петрограда и Витебской губернии [1]. Безусловно, во времена «перемен и ломки устоявшихся традиций» [1, с. 68] площадкой для педагогических экспериментов выступали крупные города как мощные культурные и педагогические центры государства. Так, в Петрограде были организованы знаменитые ШКИД под руководством В.Н. Сорока-Росинского, а также колония «Красные Зори», созданная В.И. Иониным. Практика Витебщины выглядела скромнее. Заметим, что в детских домах региона содержались не только круглые сироты и беспризорники, но и дети, чьи родители (как правило, единственный) добровольно отдали их на государственное воспитание [1, с. 66]. В числе первых учреждений нового типа для детей стала Полоцкая школа-коммуна, основанная в 1919 г. И.И. Вацетисом. В Полоцке учреждение просуществовало совсем недолго. Предположительно, в 1920 г. школу-коммуну вместе с воспитанниками и педагогическим составом эвакуировали в город Невель Витебской губернии [1, с. 68]. Пару лет спустя в двух верстах от города, в бывшем Гагринском имении, открылся Детский приют имени Мировой революции. В отчетах 1923 г. он уже именовался Гагринским детским домом и был представлен как образец учреждения социального воспитания [2, д. 204, л. 74 об.]. Детский дом занимал 3 десятины земли и включал 2 корпуса, прачечную и баню. В одном из корпусов размещался интернат, в другом – хозяйственные помещения. Заведовала домом некая Бородич «с пансионным образованием и стажем работы 9 лет». Также на службе состояли «2 опытные воспитательницы», имевшие стаж работы 20 и 8 лет соответственно, и 5 человек обслуживающего персонала. На попечении детского дома находилось 60 детей в возрасте

от 2 до 9 лет, в т.ч. 4 «дефективных» ребенка – «2 рахитика и 2 умственно отсталых». С детьми школьного возраста (таковых было 12) проводились занятия по школьной программе. Все без исключения занимались пением и физкультурой. Коллектив воспитанников детского дома, следуя принципам самоуправления, строго придерживался распорядка дня: подъем в 9.00, в 10.00 – легкий завтрак, с 10.00 до 14.00 – занятия и игры, с 14.00 до 17.00 – обед, прогулка и отдых, с 17.00 до 20.00 – повторительные занятия, в 20.00 – ужин. Инспектор В.С. Щевелев подчеркивал, что на момент обследования детский дом содержался в идеальном порядке: в спальнях соблюдался режим проветривания, постели были опрятными и чистыми, а дети, аккуратно одетые, «держали себя непринужденно и весело» [2, д. 204, л. 74 об.].

Мы можем предполагать, что Гагринский детский дом находился на особом счету и, следовательно, не испытывал тех финансовых и материально-технических затруднений, которые были характерны для системы социального воспитания в указанный период времени. Например, в соседнем Себежском уезде Витебской губернии Харлаповский детский дом, также размещенный в барской усадьбе, представлял собой «образец скверного приюта» [2, д. 204, л. 74 об.]. В условиях тесноты, скученности, недостатка спальных мест, отсутствия элементарных санитарно-гигиенических средств и должной медицинской помощи дети массово болели педикулезом, чесоткой и прочими инфекционными заболеваниями, никакая воспитательная работа с ними не проводилась. Анализ архивных материалов позволяет сделать выводы, что в сложившихся условиях относительный порядок в делах детского дома во многом определялся личной инициативой руководителя, его добросовестным и даже самоотверженным отношением к делу. Например, в 1920-е годы в Лепельском уезде функционировала Михайловская трудовая колония для польских детей (первое упоминание датируется декабрем 1922 г.) [2, д. 331, л. 1; д. 84]. К сожалению, не сохранилось сведений ни о количестве подопечных, ни о персонале колонии. Исходя из материалов дела, назначенный в начале 1923 г. заведующий за счет собственных средств привел санитарно-бытовые условия в надлежащее состояние, вылечил детей («выведена нечистота ... среди детей вылечена чесотка») и открыл столярно-плотницкие мастерские [2, д. 331, л. 11]. Однако в указанные годы удовлетворительное санитарно-бытовое состояние учреждений социального воспитания было скорее исключением, нежели чем правилом.

В отдельных случаях сравнительно благополучно была налажена воспитательная работа. Например, в двух верстах от Орши на территории бывшего монастырского комплекса располагался детский городок, в котором проживали около 200 детей. Детям также не хватало кухонной посуды, мебели, постельного белья, одежды и обуви. Под детские спальни были отведены «грязные, неудобные и неприветливые кельи». Но школа и музей детских работ располагались в светлых и просторных помещениях. Экспозиция детского творчества, по словам проверяющего, «рисовала полную картину развития питомцев, выявляла работу школы, раскрывала глубину и содержание интереса детей». Экспонатами музея служили рисунки, предметы рукоделия, коллекция камней, цветов и растений, а также графический материал – все это было создано самими детьми. При доме имелись сапожная и слесарная мастерские, было налажено самообслуживание [2, д. 102, л. 6–95; д. 117, л. 1].

В 1920-е годы учреждения социального воспитания региона принимали детей из голодающих районов Поволжья, массово прибывающих в Витебскую губернию. По прибытии дети направлялись в дом-приемник, находившийся в районе Марковщины города Витебска. Здание приемника, требующее небольшого ремонта, занимало помещение рабочего барака и централизованно отапливалось от местной ГЭЦ, что было позитивным моментом в организации быта (как правило, большинство учреждений имело печное отопление). Для детей отводилось 3 комнаты, включая изолятор, спальню и столовую. В доме работали 8 человек персонала, в т.ч. врач и сестра милосердия. Прибывших детей «сортировали»: относительно здоровых направляли в детские дома, «дефективных» – на соответствующую комиссию, больных помещали в лазарет. К несчастью, смертность детей Поволжья была очень высокой. Например, из 492 несовершеннолетних, прибывших 11 января 1922 г. в Витебск, 19 детей умерли еще в поезде, 17 – в лазарете в течение месяца [2, д. 221, л. 34–34 об.].

Дети Поволжья передавались на патронирование частным лицам. Согласно правилам частного патроната, выработанным Наркомпросом РСФСР в 1921 г., на это требовалось согласие родителей, опекунов или ближайших родственников ребенка, не достигшего 14 лет, либо согласие самого опекаемого, достигшего 14-летнего возраста. На каждого подопечного заводилась специальная книга. Граждане, изъявившие желание взять на иждивение одного или нескольких детей, заполняли 2 анкеты; одна из них оставалась в уездном отделе народного образования, другая отсылалась в губернский. Лица, занимающиеся кустарничеством или торговлей, получить детей не могли [2, д. 211, л. 48]. Частное лицо в отношении опекаемого становилось его временным опекуном. Наблюдение за патронатной семьей осуществлял школьный работник – «коллективный опекун». В его поле зрения могло находиться до 20 несовершеннолетних, которых он обязывался раз в неделю посетить на дому и сделать отметки в книге подопечного. В случае невыполнения частным лицом опекунских обязанностей назначался новый опекун из числа педагогов или «других подходящих лиц» [2, д. 211, л. 51]. К сожалению, обострение финансового и продовольственного кризиса вынуждало опекунов возвращать детей в учреждения социального воспитания. Должностные лица были встревожены нелюбимым явлением: крестьяне, приняв ребенка на

лето, использовали его в качестве бесплатной рабочей силы, а зимой отвозили в Витебск и оставляли на улице. Брошенные дети пополняли ряды беспризорников [2, д. 221, лл. 50, 74]. Впоследствии они могли передаваться на общественный патронат, который предполагал их устройство в совхозы, коммуны и артели [2, д. 221, л. 49].

Для детей Поволжья на Витебщине также был открыт ряд специализированных домов. Например, в 1921 г. в Витебском уезде располагалось 2 таких дома с 903 воспитанниками [3, д. 124, л. 99]. В основном в них содержались дети дошкольного возраста 3–7 лет, которых сложнее было передать на патронат [2, д. 209, л. 68]. К 1922 г. известно о сети подобных учреждений, размещенных в Витебском, Велижском, Городокском, Оршанском, Полоцком и Сенненском уездах. Сохранился отчет директора 7-го Интерната детей Поволжья Витебского уезда. В интернате в атмосфере заботы и поддержки воспитывалось 27 детей 5–11 лет. Как подчеркивалось в документе, «... все, начиная от воспитательницы и кончая няней, к детям относятся с любовью, просто, ласково и сердечно» [2, д. 222, л. 13 об.]. Большинство детей имело ослабленное здоровье и нуждалось особым уходом. Для этого в детском доме был предусмотрен щадящий режим сна и отдыха (дети могли спать с 9 часов вечера и до 10 часов утра) и четырехразовое питание. Воспитание и обучение основывалась на принципах природосообразности и индивидуального подхода. С 10.30 и до 14.00 с детьми школьного возраста проводились занятия, включая изучение азбуки, чтение, письмо, арифметику и др. Дошкольники рисовали, лепили из глины, раскрашивали картинки, вырезали и занимались рукоделием. После обеда организовывались подвижные игры и пение. Ближе к вечеру воспитанникам читались либо пересказывались сказки и рассказы. В интернате было налажено самообслуживание, здоровые дети ежедневно дежурили в столовой и спальне [2, д. 222, л. 13–13 об.].

Вопреки принимаемым государственными органами мерам (отчисления из жалованья в пользу детей Поволжья, кружечные сборы, увеличение налогообложения и т.п.) средств на их содержание, а также хозяйственные расходы было недостаточно, о чем регулярно констатировали служащие детских домов в своих отчетах [2, д. 209, л. 68; 3, д. 222, л. 152]. В фондах ГАВТО хранится печальное письмо воспитанников Лиозненского детского дома детей Поволжья, адресованное Омской дивизии, штаб которой в 1922 г. размещался в Витебске: «Мы, нижеподписавшиеся дети Поволжья, находящиеся в Лиозненском детском доме, просим вас прийти к нам на помощь и вывести из бедственного положения, в котором мы находимся... Наш детдом находится в ... разоренном помещении. Местная власть нам на помощь не идет. С наступлением зимы мы все погибнем от холода и голода, если положение наше не улучшится. Еще раз просим Омскую дивизию оказать нам помощь и перевести нас в Оршу, где бы нас поместили в мастерские» [2, д. 220, л. 48–48 об.]. С 1 октября 1922 г. в общегосударственном масштабе началась реэвакуация детей [4, № 9, с. 4], однако в Витебской губернии по тем или иным причинам кампания растянулась на несколько лет [5, с. 153–154].

Недостатки деятельности детских домов без прикрас описывались в отчетах должных лиц, возглавлявших отделы народного образования. Так, заведующий губоно А.Х. Базаревич с сожалением констатировал: «И это не является виной руководителей, перегруженных сверх всякой меры ... работой, а [следствием] крайне сумбурной системы...» [2, д. 117, л. 8]. На конференциях, организованных для руководителей детских домов, предпринимались попытки выработать коллективный план действий по разрешению имеющихся проблем. Вносились предложения увеличить численность педагогического персонала, а его переподготовку осуществлять на курсах-конференциях длительностью в 1 месяц. В конце концов было принято решение разгрузить детские дома, оставив в них не более 60 воспитанников на одно учреждение, а в самом здании освободить помещения под изолятор, столовую, зал и комнату для занятий с детьми [2, д. 94, л. 121]. С наступлением 1923–24 учебного года все расходы на содержание детских домов губернии были переведены на средства местных (уездных) бюджетов. В детских домах Витебщины прошли «зачистки» по социальному составу, основная часть детей была возвращена одному из родителей либо родственникам. На начало 1924 г. в детских домах региона воспитывалось около 1000 детей, тогда как тремя годами ранее, в 1921, эта цифра составляла более 4000, а общее количество самих учреждений было 44 [2, д. 199, л. 7].

**Заключение.** Новаторская идея о воспитании советских детей в домах-коммунах, изолированных от сферы влияния индивидуалистической семьи «старой формации», оказалась очередной утопией. Уже к середине 1920-х годов стало очевидным, что государство не в силах воспитать подрастающее поколение в детских домах, а «... самое большое, что оно может и должно сделать... это создать необходимую сеть домов для беспризорных детей» [4, № 21, с. 5]. Впоследствии от идеи детского дома как главной альтернативы семейному воспитанию отказались вовсе, базируясь на тезисе, что «самый тип детских домов в том виде, как они существовали, перестал соответствовать потребностям момента» [6, с. 107]. На примере Витебской губернии нами отслежена история создания и функционирования сети детских домов. Главными недостатками детского дома как основной формы жизнеобеспечения и института социализации детей-сирот были, прежде всего, нерешенные материально-финансовые и организационные проблемы: отсутствие материальной базы, скудное финансирование, неподготовленность персонала. В отношении голодающих детей Поволжья, массово прибывающих в Витебскую губернию с 1921 г., был организован общественный и индивидуальный патронат, однако и он оказался малоэффективен

вследствие недобросовестного исполнения опекунами своих обязанностей. Несмотря на ряд недостатков, в указанные годы в общегосударственном масштабе была заложена система государственной защиты осиротевших детей, отдельные стороны которой в той или иной форме функционируют и в настоящее время.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бусел-Кучинская, Е.Н. Практика социального воспитания детей в РСФСР в 1920-е годы: опыт Петрограда и Витебской губернии / Н.М. Федорова, Е.Н. Бусел-Кучинская, Е.Л. Михайлова // Весн. ВДУ. – 2021. – № 2 (111). – С. 67–71.
2. Государственный архив Витебской области (ГАВТО). – Ф. 246. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Витебский губоно). Оп. 1. Д. 204, 102, 117, 331, 84, 221, 211, 209, 222, 220, 117, 199, 94.
3. ГАВТО. – Ф. 221. Отдел народного образования исполнительного комитета Витебского уездного Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов, г. Витебск, Витебской губернии РСФСР. Оп.1. Д.124, 222.
4. Еженедельник народного комиссариата просвещения. – 1923. – №№ 9; 21.
5. Ромашко, И. Дети Поволжья в Полоцком уезде 1921–1924 годы / И. Ромашко // Государства Центральной и Восточной Европы в исторической перспективе : сб. науч. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф., Пинск, 20–21 дек. 2019 г. / М-во образования Респ. Беларусь [и др.] ; редкол.: К.К. Шебеко [и др.]. – Пинск : ПолесГУ, 2019. – Вып. 4. – С. 149–155.
6. XV лет диктатуры пролетариата. Экономико-статистический сборник по гор. Ленинграду и Ленинградской обл. – Ленинград : Изд. облисполкома и Ленсовета, 1932. – [213] с.

*Поступила 19.10.2021*

**CHILDREN'S HOUSE AS THE BASIC INSTITUTE OF SOCIALIZATION OF ORPHAN CHILDREN  
IN THE FIRST HALF OF THE 1920s: THE EXPERIENCE OF THE VITEBSK PROVINCE**

***E. BUSEL-KUCHINSKAYA***

*The article is devoted to the history of orphanages in the Vitebsk region in the first post-revolutionary years. In the early 1920s, the orphanage was the main "hotbed" of communist education and the most acceptable form of life for the children of the region (homeless children who lost one or both parents, as well as children who arrived from the starving regions of the Volga region). However, by the mid-1920s, theorists and practitioners of innovative pedagogy again turned to family forms of upbringing (socialization) due to unresolved material, financial and organizational issues in state boarding-type institutions.*

**Keywords:** *Vitebsk province, region, socialization, orphanage, orphans, patronage.*

УДК 372.8

## ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ В РОССИЙСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

*Л.С. ЗЯБКИНА, канд. филол. наук, доц. С.М. ЛЯСОВИЧ  
(Полоцкий государственный университет)*

*Анализируется онлайн-образование в области обучения русскому языку как иностранному в условиях российской и белорусской современной ситуации. Рассматриваются различные интернет-ресурсы и их контент: компонентный состав, целевая аудитория, доступность, инструменты для преподавания русского языка как иностранного, представленный на ресурсах. Проводится сравнение предложений по онлайн-образованию в сфере русского языка как иностранного в России и Беларуси.*

**Ключевые слова:** *онлайн-образование, РКИ (русский язык как иностранный), интернет-ресурсы, методика преподавания русского языка как иностранного, онлайн-курс, открытое образование, дистанционное обучение.*

**Введение.** Пандемия во многом изменила условия функционирования системы образования с 2020 г. Необходимость находиться на изоляции вынудила искать способы учиться онлайн, более того, находить эффективные инструменты для этого. Онлайн-образование существовало и до пандемии, многие использовали возможности дистанционного, смешанного обучения на основе современных информационных технологий. Пандемия актуализировала, выдвинула онлайн-формат на ведущее место. Данная статья – часть исследования по созданию эффективного онлайн-курса русского языка как иностранного. Безусловно, это невозможно без анализа того, что уже предлагается российской и белорусской практикой преподавания РКИ онлайн.

**Основная часть.** До пандемии онлайн-обучение часто было важной частью концепции непрерывного образования. Последние события в мире определили необходимость дистанционного обучения, в связи с чем невозможно представить преподавание русского языка как иностранного без внедрения в учебный процесс компьютерных и информационных технологий.

Компьютерные технологии обучения, прежде всего мультимедиа, а также Интернет, дают основание для создания и внедрения интерактивности в процесс обучения, построения специальной обучающей среды, что позволяет по-иному осмыслить способы формирования коммуникативной компетенции. Слабая мотивация к общению на иностранном языке, отсутствие языковой среды часто являются проблемой на пути к повышению эффективности усвоения русского языка как иностранного. Необходимость повышения качества формируемой коммуникативной компетенции иностранных студентов требует применения новых методических приемов для совершенствования процесса обучения.

Основу образовательного процесса составляет целенаправленная самостоятельная работа обучающихся – так называемое дистанционное обучение. Студенты имеют возможность учиться в удобных для них местах по индивидуальному расписанию, использовать комплект специальных средств обучения и согласованный контакт с преподавателями и другими обучающимися по телефону и электронной почте.

Таким образом, «дистанционное образование – это форма обучения, основанная на взаимодействии преподавателя и студента, находящихся на расстоянии» [1, с. 65]. Она отражает все присущие классическому учебному процессу компоненты – цели, содержание, организацию, методы обучения, – реализуемые благодаря особым информационно-коммуникационным средствам.

Среди важных составляющих дистанционного образования можно выделить учебный центр, информационные ресурсы (учебные курсы, справочные, методические и другие материалы), средства обеспечения технологии дистанционного обучения, преподавателей-консультантов и, соответственно, самих обучающихся. В настоящее время созданы разнообразные курсы по обучению языку, рассчитанные на использование дистанционной формы обучения [1, с. 65].

«Онлайн-обучение (также e-learning, или электронное обучение) – это процесс получения знаний и навыков при использовании интернет-технологий, электронных библиотек, учебно-методических мультимедиа» [1, с. 355]. Данный вид обучения считается логическим продолжением дистанционного, а слово «онлайн» лишь указывает на способ получения знаний и связи преподавателя со студентом. Во время онлайн-обучения учащийся смотрит лекции в видеозаписи или прямой трансляции, проходит интерактивные тесты, обменивается файлами с тьютором, общается с одногруппниками и преподавателями в чатах, проходит квесты. Такое обучение позволяет полностью погрузиться в образовательную среду и повышать квалификацию без отрыва от рабочего процесса [2].

Онлайн- и дистанционное обучение имеют свои сходства и различия. Главным сходством можно назвать непосредственный процесс получения новых знаний и навыков вне аудиторий и непосредственного контакта с преподавателями. В то же время понятие «дистанционное обучение» указывает на то, что между студентом и преподавателем существует расстояние, а «онлайн-обучение» подразумевает конкретно использование Интернет-соединения и различных гаджетов [2].



В остальном оба вида обучения практически полностью идентичны и обладают следующими преимуществами: индивидуальный темп обучения, который позволяет изучать материалы по собственному графику без привязки к группе, времени и месту занятия; доступность – учиться можно с любого устройства в удобное время; персональные консультации с преподавателем, что обеспечивает эффективную обратную связь в ходе всего периода обучения; так называемый курс «в кармане», благодаря которому студент имеет возможность в любой момент пересмотреть пропущенный урок или вебинар в записи, скачать учебные материалы и сдать работу на проверку [2].

Среди положительных аспектов использования онлайн-обучения русскому языку как иностранному Е.С. Палат называет следующие факторы:

- улучшение качества обучения за счет применения более эффективной модели обучения, т.к. она сочетает в себе аспекты традиционной и инновационных форм;
- возможность разнообразить формы организации обучения;
- повышение мотивации к изучению русского языка, обеспечение интереса к истории и культуре русскоязычных стран за счет внедрения увлекательных игр и онлайн-квестов;
- организация контроля со стороны преподавателя и самоконтроля со стороны студента;
- возможность учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося в отношении восприятия информации;
- получение обратной связи и повышение качества коммуникации между студентом и преподавателем [3, с. 118].

Сегодня современная методика преподавания РКИ предполагает внедрение в процесс обучения компьютера и компьютерных технологий, выявление новых подходов к построению моделей восприятия и понимания иноязычной речи, уточнение коммуникативной природы общения, его психологических, лингвистических и методических свойств и, наконец, определение роли индивидуальных факторов в овладении иностранным языком. Особое, отдельное внимание уделяется диалогу культур и обучению на его основе межкультурной коммуникации. Здесь огромное значение имеет использование Интернета как источника аутентичной информации, т.е. средства, которое мотивирует к использованию иностранного языка в познавательных и учебных целях [4].

В современной методике преподавания РКИ активно проводятся исследования и эксперименты в области внедрения компьютерных технологий в процесс обучения. После первых попыток включения мультимедиа в образовательный процесс методисты пришли к выводу, что использование Интернета в ходе изучения иностранных языков имеет как положительные, так и отрицательные стороны [4].

К преимуществам, в первую очередь, можно отнести специальные компьютерные программы, которые 1) учитывают индивидуальные запросы и интересы обучающихся, а также различные способы усвоения и овладения языком; 2) способны дифференцировать методы предъявления учебного материала, обеспечивать частные формы тренировки, создавать широкий диапазон стимулов для вовлечения студентов в иноязычную речевую деятельность и увеличивать время контакта с изучаемым языком. Интерактивность, самостоятельность, индивидуализация и, как следствие, личностно-ориентированный подход к изучению иностранного языка приводят к необходимости формулирования новых требований к характеру использования компьютерных учебных материалов в процессе обучения [4].

Информационные технологии обеспечивают множество методических возможностей, к числу которых можно отнести:

- визуализацию приобретаемых знаний;
- дифференциацию обучения;
- возможность проследить процесс и последовательность выполнения операций во время компьютерных демонстраций;
- моделирование объектов и явлений;
- доступ к большому объему информации, представленной в увлекательной форме, за счет использования мультимедийных средств;
- формирование и развитие умений обрабатывать информацию при работе с виртуальными каталогами и справочниками;
- самоконтроль, самоподготовку;
- усиление мотивации обучения благодаря играм и средствам мультимедиа;
- развитие определенного вида мышления (например, наглядно-образного);
- формирование информационной и учебно-деятельностной культур;
- правильную организацию учебного времени [5].

Среди недостатков стоит отметить тот факт, что информационные технологии могут отвлекать от учебного процесса, а также негативно влияют на развитие коммуникативных навыков обучающихся и социальное взаимодействие. Многие интернет-источники не всегда качественны и несут в себе неподтвержденные факты. Методисты также столкнулись с проблемами, связанными с лингвистическим и методическим обоснованиями компьютеризации обучения [5].

В методической литературе возможности компьютерных технологий рассматриваются, прежде всего, в качестве средств тренировки и организации самостоятельной работы обучающихся. Помимо прочего, Интернет

ставит перед методистами задачу по-новому использовать возможности информационных технологий на уроках иностранного языка. Среди направлений использования ресурсов Интернета выделяются следующие: включение материалов сети в содержание учебных занятий (т.е. их интеграция в программу обучения), самостоятельное изучение языка, поиск информации в рамках работы над учебным проектом, а также систематическое изучение иностранного языка в системе дистанционного обучения.

Современное постиндустриальное общество нуждается в информационных технологиях гораздо в большей степени, чем в прошлом веке, и крайне заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны действовать активно, самостоятельно принимать решения, а также гибко адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям жизни [6]. Определенный опыт в этой сфере уже накоплен.

Разработкой проблем дистанционного образования, обучения-онлайн, а также вопросом онлайн-курсов занимались многие ученые, такие как Э.Г. Азимов [7], А.Л. Архангельская [8], Е.С. Полат [9], П.В. Сысоев [10], Н.И. Хмаренко [10] и др. Непосредственно в сфере онлайн-обучения РКИ – А.Н. Богомолов [11], М.Ю. Лебедева [12; 13], М.А. Бовтенко [14], В.А. Кириенко [15], О.И. Руденко-Моргун [16] и др. Вопросы онлайн-обучения РКИ были основательно разработаны в рамках диссертационных исследований Е.В. Толмачевой [17], В.А. Жильцовым [18], Е.В. Булыгиной [19], О.Н. Калиты [20] и др. Специалисты Казанского (Приволжского) федерального университета составили обзор электронных образовательных ресурсов не только по русскому языку, в т.ч. один из разделов посвящен РКИ [21].

Разберем информационные ресурсы, которые можно рассматривать как базы данных, как первый шаг к дистанционному изучению информации. Их можно подразделить на справочно-информационные ресурсы, словари, лингвистические корпуса, онлайн-курсы и открытые образовательные ресурсы, тренажеры и банки тестов, игры, библиотеки и неспециализированные информационные ресурсы.

Примеры справочно-информационных ресурсов по русскому языку, первоначально предназначенных для носителей языка, но которые могут быть полезны и иностранцам, изучающим русский язык, приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Словари и справочно-информационные ресурсы по русскому языку

Название ресурса, ссылка	Краткое описание ресурса
«Грамота.ру» <a href="http://new.gramota.ru/">http://new.gramota.ru/</a>	«Грамота.ру» и «ГРАМОТА.РУ» (полное название – справочно-информационный портал «Русский язык») – популярный в Рунете интернет-портал, посвященный русскому языку. Среди служб – проверка правописания слов с помощью поиска по нескольким академическим словарям, первый из которых – Русский орфографический словарь Российской академии наук под редакцией доктора филологических наук профессора В.В. Лопатина. На портале публикуются разнообразные информационно-справочные материалы, даются онлайн-консультации
«Культура письменной речи» <a href="http://grammar.ru/RUS/">http://grammar.ru/RUS/</a>	Интернет-проект «Культура письменной речи» начал свою работу в 2001 г. Задача проекта – помощь в овладении нормами современного русского литературного языка и навыками совершенствования устной и письменной речи, создания и редактирования текста. На сайте представлены авторские работы, наиболее интересные и полезные статьи и материалы из современных изданий, способные оказать существенную помощь всем, кто связан с изучением русского языка и литературы. На сайте размещены словари и справочники по русскому языку и литературе, нормативные и методические материалы для подготовки к экзаменам, произведения русской классической литературы, полезные ссылки, новости
«СЛОВАРИ.РУ»	«СЛОВАРИ.РУ» предназначен для всех, кто интересуется русским языком – как родным или как иностранным, для учащихся средней и высшей школы, а также для специалистов, профессионально занимающихся лингвистикой или преподаванием русского языка. Он содержит общедоступную лингвистическую информацию разного типа
«Институт Лингвистических Исследований Российской академии наук» <a href="https://iling.spb.ru/dictionaries.html.ru">https://iling.spb.ru/dictionaries.html.ru</a>	Большой академический словарь русского языка
«Фундаментальная электронная библиотека “Русская литература и фольклор”» <a href="http://feb-web.ru/feb/feb/dict.htm">http://feb-web.ru/feb/feb/dict.htm</a>	Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (ФЭБ) – информационная система по произведениям русской словесности, библиографии, научным исследованиям и историко-биографическим работам. Основное содержание ФЭБ представляется в электронных научных изданиях (ЭНИ), каждое из которых посвящено отдельному автору. Особенности ФЭБ: точность представления и описания информации, системность формирования, развитые средства навигации и поиска
«Словари, созданные на основе национального корпуса русского языка» <a href="http://dict.ruslang.ru/">http://dict.ruslang.ru/</a>	Здесь размещены экспериментальные словари, созданные на основе Национального корпуса русского языка с участием сотрудников Отдела корпусной лингвистики и лингвистической поэтики Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН

Для изучения языка важную роль играют аутентичные тексты, которые собраны в лингвистических корпусах. Примеры лингвистических корпусов приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Лингвистические корпуса русского языка

Название ресурса, ссылка	Краткое описание ресурса
«Национальный корпус русского языка» <a href="http://www.ruscorpora.ru">http://www.ruscorpora.ru</a>	На сайте помещен корпус современного русского языка общим объемом более 600 млн слов. Корпус русского языка – это информационно-справочная система, основанная на собрании русских текстов в электронной форме. Корпус предназначен для всех, кто интересуется самыми разными вопросами, связанными с русским языком: профессиональных лингвистов, преподавателей языка, школьников и студентов, иностранцев, изучающих русский язык
«RLC Русский учебный корпус» <a href="http://www.web-corpora.net/RLC/">http://www.web-corpora.net/RLC/</a>	В Русском учебном корпусе содержатся образцы устной и письменной речи двух категорий нестандартных говорящих на русском языке: изучающих русский язык как иностранный и так называемых эритажных говорящих
«ГЕЕКРЯ» <a href="http://www.webcorpora.ru/">http://www.webcorpora.ru/</a>	Генеральный интернет-корпус русского языка (ГИКРЯ) – доступный для поиска электронный онлайн-корпус русских текстов из сети интернет. Корпус включает в себя текстовые материалы из блогосферы, социальных сетей, крупнейших новостных ресурсов и литературных журналов
«Корпус М.В. Ломоносова» <a href="http://lomonosov.pro">http://lomonosov.pro</a>	Корпус содержит тексты М.В. Ломоносова, средства подготовки запросов и визуализации выборки

Отдельное направление методики РКИ, которое выделилось не так давно, – обучающие ресурсы на основе корпусов русского языка (таблица 3).

Таблица 3. – Обучающие ресурсы по РКИ на основе корпусов русского языка

Название ресурса, ссылка	Краткое описание ресурса
«ruSKELL: Russian Corpus for SKELL» <a href="https://www.sketchengine.eu/russian-skell-corpus/">https://www.sketchengine.eu/russian-skell-corpus/</a>	RuSkELL (Sketch Engine for Learning Russian Language) – корпусный онлайн-инструмент для изучения сочетаемости слов в контексте. Корпус RuSkELL составляют тексты Рунета, закачанные из сети в 2011 г. и обработанные для поиска основных сочетаемостей и хороших примеров. Корпус содержит около 100 млн словоупотреблений. Благодаря функциям RuSkELL пользователь может познакомиться с реальными контекстами употребления слова («Примеры»), с распространенными сочетаниями слова («Сочетаемость слова») и с синонимами, антонимами и другими семантически близкими словами («Похожие слова»)
«CoCoCo» <a href="http://cococo.cosyco.ru/">http://cococo.cosyco.ru/</a>	Цель проекта – создание нового технического средства обучения, которое решает эту задачу: изучение сочетаемости слов. Основное внимание уделяется онлайн-сервису, который поощряет студентов к активному «исследованию» – к участию в процессе обучения, в отличие от более традиционного освоения языка через накопление пассивного знания. Интерактивный проект CoCoCo основан на нескольких принципах: – использование больших аннотированных корпусов русского языка; – анализ сочетаний слов с использованием статистических методов (corpus-driven approach); – создание удобной системы обучения, генерирующей ответы на индивидуальные запросы

Существует ряд интернет-ресурсов для отработки языковых навыков: тренажеры и банки тестов, коллекции уроков (таблица 4).

Таблица 4. – Интернет-ресурсы: тренажеры, коллекции уроков и банки тестов по РКИ

Название ресурса	Краткое описание ресурса
«MGU Russian» <a href="https://mgu-russian.com/ru/learn/test-online/">https://mgu-russian.com/ru/learn/test-online/</a>	На сайте представлены тесты на уровень знания русского языка иностранцами. Результаты теста измеряются в баллах и высылаются на e-mail
«Test your Language» <a href="https://testyourlanguage.com/russian-quiz">https://testyourlanguage.com/russian-quiz</a>	Бесплатная онлайн-платформа тестирования языков и стандартизированных тестов, разработанная learningonline.xyz. Данные тесты проверяют навыки чтения, письма и аудирования, в то время как словарные тесты – отличный способ проверить, насколько хорошо обучающийся знает и понимает лексику
«Russian for free» <a href="https://www.russianforfree.com">https://www.russianforfree.com</a>	Бесплатные уроки от базового уровня до продвинутого, тексты со звуком, грамматика, занятия и др.
«Master Russian» <a href="http://masterrussian.com/index-8.shtml">http://masterrussian.com/index-8.shtml</a>	На сайте представлено много бесплатных функций, уроков, ссылок для заинтересованных и любознательных умов, чтобы использовать их при самостоятельном изучении русского языка

Обучение иностранным языкам в сети, в частности русскому языку как иностранному, можно реализовать через различные технологии: дистанционные и онлайн-курсы, интернет-форумы и блоги.

Э.Г. Азимов, рассматривая в своих работах открытое образование, дает этому термину следующее определение: «МООК (массовый открытый онлайн-курс) – особый тип образовательного интернет-курса, предполагающий участие и свободный доступ для всех желающих учиться на основе специальной компьютерной платформы» [22].

Открытое образование – это современная система непрерывного онлайн-обучения, доступная пользователям Интернета в независимости от вида их деятельности. Каждый желающий имеет возможность бесплатно получить новые знания и умения, а также самостоятельно выбрать удобное место и время занятий. Принцип открытого образования – это обучение на протяжении всей жизни [22].

Согласно исследованиям Института филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», а также Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникации им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, к лучшим открытым курсам, которые можно использовать для изучения русского языка как иностранного, отнесли курсы, расположенные на портале «Образование на русском» <https://pushkininstitute.ru/>, Экспресс-курсы, размещенные на площадке межвузовского образования «Универсарий» (<http://universarium.org/course/647>), курс «Русский как иностранный» (<https://openedu.ru/course/spbu/RUSFOR/>) портала «Открытое образование» и курс «Время говорить по-русски!» ([http://speak-russian.cie.ru/time\\_new/](http://speak-russian.cie.ru/time_new/)) [21].

Воспользоваться порталом «Образование на русском» в качестве платформы дистанционного обучения русскому языку как иностранному в настоящий момент могут обучающиеся, владеющие как минимум одним из восьми представленных языков (английский, испанский, французский, китайский, арабский, таджикский, немецкий и португальский). Пользователям предлагается пройти тест на знание русского языка, определить уровень владения и приступить к обучению. При смене рабочего языка с русского на любой из указанных выше иностранных языков меняется и основная страница портала. Данное изменение интерфейса очень удобно и сокращает время поиска необходимой вкладки.

Обучение русскому языку как иностранному на платформе «Образование на русском» осуществляется по уровням владения языком от элементарного (A1) до IV сертификационного уровня (C2). Всего 6 курсов. Кроме определения уровня владения русским языком, предоставляется возможность бесплатно воспользоваться помощью тьютора на любом этапе обучения.

Каждый из шести основных курсов РКИ разделен на модули и завершается итоговим тестированием, по результатам которого обучающемуся предлагается получить сертификат, свидетельствующий о достигнутом им уровне владения русским языком. При переходе на страницу любого из 6 уровней пользователю дается информация о курсе (авторы, аннотация, структура и способы прохождения). Прежде чем перейти к работе, необходимо записаться на курс. Все курсы, на которые подписан студент, отображаются в личном кабинете с указанием его прогресса (в процентах).

Среди недостатков отмечены технические сложности работы с курсами, а именно отсутствие качественных средств, необходимых для эффективной функциональности портала.

Примеры открытых курсов по изучению русского языка как иностранного приведены в таблице 5.

Таблица 5. – Примеры открытых курсов по изучению русского языка как иностранного

Название курса	Краткое описание курса
1	2
«Русский язык для наших детей». <a href="http://rus4chld.pushkininstitute.ru/">http://rus4chld.pushkininstitute.ru/</a>	Учебно-тренировочный контент и методические материалы для поддержки образовательной деятельности на русском языке
«Русский как иностранный. A1 – элементарный уровень» <a href="https://pushkininstitute.ru/beginner">https://pushkininstitute.ru/beginner</a>	Элементарный уровень (A1) состоит из 5 модулей, каждый из которых поделен на уроки: вводный фонетико-грамматический курс (5 уроков), интенсивный курс русской речи (5 уроков), русский язык в упражнениях (9 уроков), спецкурс «Разговоры с русскими» (8 уроков) и итоговое тестирование. Тест состоит из 3 частей (лексика и грамматика, чтение, аудирование) и доступен к прохождению в двух вариантах. На его освоение дается ограниченное количество времени, повторно пройти тест или просмотреть его нельзя. Уроки дополнены иллюстрациями, видео-, аудиофрагментами, к грамматическим упражнениям прилагается справочный материал, который студент при возникновении трудностей может изучить дополнительно
Курс «Русский как иностранный. A2 – базовый уровень» <a href="https://pushkininstitute.ru/basic">https://pushkininstitute.ru/basic</a>	Базовый уровень (A2) представляет собой 6 модулей: корректировочный фонетический курс, интенсивный курс русской речи, русский язык в упражнениях, спецкурс «Разговоры с русскими», диагностическое и итоговое тестирование. Часть модулей содержит материал предыдущего курса с дополнениями, что позволяет студенту повторить ранее изученный материал. Новый (по сравнению с A1) модуль «Диагностическое тестирование» помогает студенту подготовиться к прохождению итогового тестирования и выявить возможные пробелы в своих знаниях. Данный тест содержит только один вариант заданий и состоит из 3 частей (лексика и грамматика, аудирование и чтение). Существенным дополнением в курсе базового уровня является вкладка «Материалы к урокам» в модуле «Интенсивный курс русской речи». В данной вкладке студентам предлагается просмотр учебных фильмов и мультфильмов

Окончание таблицы 5

1	2
<p>«Русский как иностранный. В1 – I сертификационный уровень»  <a href="https://pushkininstitute.ru/certified1">https://pushkininstitute.ru/certified1</a></p>	<p>Курс В1 ориентирован на студентов и абитуриентов различных направлений обучения, в связи с тем, что достижение данного уровня является уровнем, необходимым для поступления и дальнейшего обучения в вузах России. Данный курс состоит из основной части и профессионально ориентированных модулей (лингвистика, русская литература, история России, математика, физика (механика), физика (электростатика), основы информатики, биология и основы экономической теории), а также спецкурса «Новости из России». Завершается обучение итоговым тестированием по основной части курса, которое традиционно состоит из 3 частей и имеет ограничение по времени его выполнения. В курсе имеются задания на перевод, что может осложнять работу для студентов, не владеющих ни одним из 8 предложенных иностранных языков на достаточном уровне</p>
<p>«Русский как иностранный. В2 – II сертификационный уровень»  <a href="https://pushkininstitute.ru/certified2">https://pushkininstitute.ru/certified2</a></p>	<p>Многоаспектный курс для иностранных граждан, способствующий развитию аудитивных, коммуникативных навыков, навыков чтения и понимания текста. В нем прорабатываются грамматические темы и параллельно освещаются вопросы культуры, образования, литературы и т.п.; состоит из 3 модулей (основной, спецкурс «Новости из России» и итоговое тестирование). К недостаткам следует отнести: довольно громоздкая форма подачи материала; часть информации спецкурса «Новости из России» уровней В1 и В2 устарела</p>
<p>«Русский как иностранный. С1 – III сертификационный уровень»  <a href="https://pushkininstitute.ru/certified3">https://pushkininstitute.ru/certified3</a></p>	<p>Курс построен по схеме уровня В2 и состоит из 3 модулей (основной, спецкурс и итоговое тестирование). Задания направлены не только на углубление знаний в области русского языка, но и на развитие интереса к русской культуре и творческого восприятия языковых явлений</p>
<p>«Русский как иностранный. С2 – IV сертификационный уровень»  <a href="https://pushkininstitute.ru/certified4">https://pushkininstitute.ru/certified4</a></p>	<p>Уровень С2 ориентирован на студентов-филологов. Данный курс состоит из 4 модулей (русский язык и культура речи, речевая коммуникация, теория и практика перевода и итоговое тестирование). Модуль «Теория и практика перевода» доступен для пользователей, владеющих китайским, английским, французским, немецким или испанским языками. В курсе представлены разнообразные типы демонстрационного и контрольного материала (вводные лекции, видеолекции с опорой на презентации, задания тестового типа, творческие задания для проверки тьютором, интерактивные задания в виде форума и вебинара, тексты лекций, доступные для скачивания, список обязательной и дополнительной литературы по курсу). Материал знакомит слушателей с литературными нормами, гендерными особенностями языка и т.п., характеризуется глубоким содержанием, наличием большого количества вопросов в тестах. Проверка знаний осуществляется как автоматически, так и посредством работы с тьютором</p>
<p>Курс «Русский язык как иностранный»  <a href="https://openedu.ru/course/spbu/RUSFOR/">https://openedu.ru/course/spbu/RUSFOR/</a></p>	<p>Курс создан преподавателями Санкт-Петербургского государственного университета. Материалы курса предназначены для тех, кто хочет усовершенствовать свои знания русского языка по уровню В1. В курс включены учебные видеосюжеты, подкасты, аутентичные видеотексты для аудирования, аутентичные тексты для чтения, разделы «Грамматика», «Говорение», «Взаимопроверка». Система заданий опирается на принцип «язык через культуру, культура через язык». Ежедневные занятия (курс предусматривает обучение в течение 14 недель). В качестве контроля используются тестовые задания, задания на наблюдение, анализ, продуцирование письменных и устных текстов в соответствии с заданными целями и задачами коммуникации, а также оценка текстов, созданных другими слушателями</p>
<p>«Learn Russian»  <a href="http://learnrussian.rt.com/">http://learnrussian.rt.com/</a></p>	<p>Общедоступный онлайн-курс по русскому языку как иностранному, язык-посредник – английский</p>

Курсы РКИ, размещенные на портале «Образование на русском», характеризуются разнообразным качественным контентом, корректно подобранным грамматическим и лексическим материалом, избытком видео- и аудиофрагментов и дополнительных заданий.

Экспресс-курсы обучения РКИ представлены в таблице 6.

Экспресс-курсы по русскому языку как иностранному (уровни А1 и А2), размещенные на образовательной площадке «Универсариум», также были высоко оценены экспертами [21] (остальные уровни находятся в процессе разработки). Данные экспресс-курсы адресованы иностранным гражданам, которые хотят в короткие сроки овладеть базовыми знаниями русского языка, достаточными для общения на бытовые и социальные темы. Для начала работы необходимо зарегистрироваться на сайте или использовать любой из профилей в социальных сетях. Каждый из уровней состоит из 15 модулей, завершающихся тестом.

Итогового тестирования по итогам курса не предусмотрено. Название каждого модуля представлено в виде реплики из диалога, что демонстрирует коммуникативную направленность ресурсов. В личном кабинете удобно отслеживать свой прогресс, скачивать файлы для уроков. Кроме того, здесь отображена структура всех модулей курса. Четкая структура, удобная навигация по разделам и функциональный дизайн помогают легко находить нужные элементы на странице. Качественные видеоуроки и презентации делают курс предельно

понятным для иностранцев. Героями видеосюжетов являются в числе прочих преподаватели – авторы курса, что обеспечивает необходимый темп произношения и корректное интонирование предложений; отработка речевых умений путем введения информации сначала без субтитров, а потом с ними способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся, стимулирует к самостоятельному применению изученных конструкций. Работа с платформой возможна как с помощью персонального компьютера, так и со смартфона, что делает данные курсы привлекательными для современных пользователей.

Таблица 6. – Экспресс-курсы обучения РКИ

Название курса	Основная информация
Экспресс-курсы обучения РКИ. Уровень А1 <a href="http://universarium.org/course/647">http://universarium.org/course/647</a>	Курс предусматривает знакомство слушателей с основами русской фонетики, грамматики и лексики на уровне А1. Задача курса – в сжатой форме представить основные явления фонетики и грамматики, обобщить уже имеющиеся знания, вывести обучающихся в речь. Использование языка-посредника не предусмотрено, все фонетические и грамматические явления демонстрируются через иллюстративный материал
Экспресс-курсы обучения РКИ. Уровень А2 <a href="http://universarium.org/course/648">http://universarium.org/course/648</a>	Курс предусматривает знакомство слушателей с основами русской фонетики, грамматики и лексики на уровне А2. Курс предназначен в первую очередь для слушателей из стран СНГ, которые регулярно слышат русскую речь, но не имеют навыков чтения, говорения и письма, а также совершенно не знакомы с грамматикой русского языка. Курс позволит восполнить пробелы, связанные с грамматической стороной языка, научит читать и писать, общаться в типичных повседневных ситуациях

Еще один интерактивный курс с четкой структурой (на 8 языках), разработанный Центром международного образования МГУ при поддержке фонда «Русский мир», – «Время говорить по-русски!». В разделе курса «Русский язык как иностранный» «Основной курс» помимо уроков находится вступительная статья, где объясняется, как работать с материалом. В описании каждого урока содержится информация по следующим пунктам: тема урока; конструкции; грамматика; упражнения; страноведческая информация.

Таким образом, обучающийся с самого начала работы с уроком видит, какие знания он будет иметь по его окончании. Курс состоит из 10 уроков, которые охватывают все базовые грамматические темы: падежную систему существительных, настоящее и прошедшее время глаголов, совершенный и несовершенный вид глаголов, прилагательные, числительные и др.

Каждый урок подразделяется на сцены, которые содержат предпросмотровые задания, просмотр, послепросмотровые задания, словарь, грамматический справочник, упражнения.

Словарь, тест и страноведческая информация даны после сцен, однако к ним можно обратиться в любой момент. С левой стороны экрана визуализирована система удобной навигации между сценами одного урока, использующая условные изображения, символизирующие разные блоки.

Такая система облегчает интуитивное ориентирование в материалах ресурса. Помимо уроков курс представляет дополнительные материалы: библиотеку, содержащую тексты к урокам и ссылки на дополнительный материал для чтения, и медиатеку с русскими народными, детскими и другими песнями. Относительно отбора композиций можно предложить пополнить этот раздел современными русскими хитами, которые на слуху у студентов, которые они, возможно, будут узнавать лучше.

Данный ресурс размещен на нескольких серверах, что позволяет при всей его сложности и разветвленности работать без сбоев на достаточно высокой скорости. На сайте действуют все технически заявленные элементы. Оформление курса, как и видеоматериалов, входящих в него, выполнено в самобытном, запоминающемся стиле советских пластилиновых мультфильмов.

Также нами были выявлены онлайн-школы в Беларуси, которые предлагают возможность изучения русского языка как иностранного (таблица 7).

Таблица 7. – Примеры онлайн-школ в Беларуси по изучению русского языка как иностранного

Название курса, ссылка	Основная информация
1	2
Образовательный центр «Лидер» <a href="https://learnrussian.by/onlajn/">https://learnrussian.by/onlajn/</a>	В структуру образовательного центра, который одним из первых среди белорусских центров дополнительного образования стал проводить обучение онлайн, входят курсы русского языка как иностранного. Педагоги работают в специализированной системе дистанционного обучения или использовать для проведения занятий Skype. При обучении русскому как иностранному онлайн вы работаете один на один с педагогом, общаясь при помощи веб-камеры и микрофона в виртуальном учебном классе. В ходе занятий вы можете заниматься только разговорной речью, отдавать максимум внимания грамматике либо параллельно осваивать все языковые компетенции как в стандартной программе русского языка

Окончание таблицы 7

1	2
«SoloMinsk, иностранные языки» <a href="https://sol.by/programs/russkiy-dlya-inostrancev/">https://sol.by/programs/russkiy-dlya-inostrancev/</a>	Онлайн-школа предназначена для иностранных студентов, у которых нет возможности приехать в Беларусь для очного обучения. Онлайн-школа подойдет для тех, кто хочет получать индивидуальную помощь в обучении за сравнительно небольшие деньги в течение длительного времени; для тех, кто учит русский самостоятельно или с педагогом у себя на родине и при этом нуждается в отработке произношения или в прояснении тонкостей живой речи; для тех, кто ценит свое время и интересуется современными образовательными технологиями
Онлайн обучение русскому языку как иностранному в Школе иностранных языков «NEW EDUCATION» <a href="https://new-edu.by/russian-for-foreigners-online">https://new-edu.by/russian-for-foreigners-online</a>	Онлайн-курсы русского языка как иностранного рассчитаны на школьников от 7 лет, подростков, студентов и взрослых. Онлайн-обучение проводится на платной основе
Белорусский государственный экономический университет предлагает «Курсы русского языка как иностранного» <a href="http://bseu.by/russian/abiturient/incoours.htm">http://bseu.by/russian/abiturient/incoours.htm</a>	Курс предназначен для желающих начать изучать русский язык с нуля или усовершенствовать свои знания. Уровни обучения – от начального до продвинутого. Предлагается на выбор 5 учебных программ: – «Русский язык с самого начала»; – «Русский язык для делового общения»; – «Русский язык. Разговорная практика»; – «Русский язык. Страноведение»; – фонетический видеокурс «Караоке по-русски»
Школа иностранных языков «Streamline», курс «Русский язык как иностранный» <a href="https://str.by/adults/minsk/russian/general-course">https://str.by/adults/minsk/russian/general-course</a>	Общий курс русского языка для иностранцев формирует навыки общения в повседневных жизненных ситуациях, включает в себя обучение правильному произношению, грамматике, лексике. Большое внимание уделяется практике устной и освоению письменной речи, пониманию языка на слух, чтению. Обучение проводится на разных уровнях сложности
Международный центр языковой подготовки «Step by step», курс «Русский язык как иностранный» <a href="https://sbs.by/yazykovyie-kursyi/russkiy-yazyk-kak-inostrannyiy-v-minske/">https://sbs.by/yazykovyie-kursyi/russkiy-yazyk-kak-inostrannyiy-v-minske/</a>	Языковой центр «Step by Step» разработал комплекс программ по русскому языку для иностранных граждан. Для различных сфер бизнеса предусмотрены специализированные курсы, которые позволяют эффективно изучить базовую и профильную лексику. Обучение проводится на платной основе
Белорусский национальный технический университет, курсы русского языка для иностранных граждан <a href="http://old.bntu.by/rlc.html">http://old.bntu.by/rlc.html</a>	Кафедра русского и белорусского языков БНТУ предлагает занятия по русскому языку для иностранных граждан, которые хотят: – выучить русский язык с нуля (уровень А1); – улучшить качество своего русского языка (уровни А2–В1); – усовершенствовать свой русский язык для делового и профессионального общения (уровни В2–С1)
Центр изучения иностранных языков «So Easy», курс «Русский язык для иностранцев» <a href="https://languagecoursefinder.com/minsk/russian/course/russkij-yazyk-dlya-inostrancev-45506">https://languagecoursefinder.com/minsk/russian/course/russkij-yazyk-dlya-inostrancev-45506</a>	В структуру центра изучения иностранных языков входят курсы русского языка как иностранного. Курсы проходят в групповой форме, два раза в неделю. Обучение проводится на платной основе
Учим русский. Русский язык как иностранный, курс «Уроки обучения РКИ на основе видеозаписей». <a href="http://rus.lang-study.com/category/video/rki-video/">http://rus.lang-study.com/category/video/rki-video/</a>	Уроки обучения РКИ на основе видеозаписей. Онлайн-сервис включает методические разработки по РКИ, основанные на видеозаписях из числа естественных средств массовой коммуникации. Кроме видеозаписей, на страницах рубрики представлены вводные комментарии, толкования сложных слов, а также вопросы и задания по содержанию видеозаписи. Материалы рубрики будут полезны не только для развития навыков аудирования, но и для тренировки внимания, памяти, аналитических способностей, самоконтроля. В создании сайта участвуют студенты, магистранты, аспиранты, преподаватели филологического факультета БГУ, Беларусь

**Заключение.** Как было сказано, лучшими курсами, которые можно использовать для изучения русского языка как иностранного, были определены курсы, расположенные на портале «Образование на русском» <https://pushkininstitute.ru/>, Экспресс-курсы, размещенные на площадке межвузовского образования «Универсариум» (<http://universarium.org/course/647>), курс «Русский как иностранный» (<https://openedu.ru/course/spbu/RUSFOR/>) портала «Открытое образование» и курс «Время говорить по-русски!» ([http://speak-russian.cie.ru/time\\_new/](http://speak-russian.cie.ru/time_new/)).

Следует отметить, в Беларуси подобные онлайн-курсы, которые располагаются в свободном доступе, не были обнаружены. Нами были выявлены лишь немногочисленные онлайн-школы и курсы изучения русского языка как иностранного (онлайн-школа «SoloMinsk, иностранные языки», образовательный центр «Лидер», онлайн-школа иностранных языков «NEW EDUCATION», БГЭУ «Курсы русского языка как иностранного,

школа иностранных языков «Streamline», курс «Русский язык как иностранный», международный центр языковой подготовки «Step by step», курс «Русский язык как иностранный», Центр изучения иностранных языков «So Easy», курс «Уроки обучения РКИ на основе видеозаписей»).

Безусловно, лидером в продвижении онлайн-образования в сфере РКИ является Институт им. А.С. Пушкина. Кроме курсов для студентов, которые изучают РКИ на разных уровнях, предлагаются и курсы для преподавателей, которые желают совершенствовать свои навыки преподавания онлайн. Например, можно назвать такие программы, как «Трансформация обучения русскому языку как иностранному в онлайн-среде: лучшие практики»<sup>1</sup>, «Проведение онлайн-урока по РКИ: методические и технологические аспекты»<sup>2</sup>, «Корпусная лингвистика для преподавателей русского языка»<sup>3</sup>. Таким образом, Институт им. А.С.Пушкина одновременно учит русскому онлайн студентов и готовит преподавателей для студентов, желающих обучаться онлайн.

Белорусское онлайн-образование в сфере РКИ активно развивается, благодаря социальным вызовам и необходимости университетского образования подстраиваться под востребованные временем формы обучения и партнерским связям с российскими коллегами. Но создание открытых образовательных ресурсов по РКИ и центров развития методических компетенций в этой сфере – перспектива для белорусских ученых.

Желание людей учиться интересно, разнообразно, в удобном для себя месте, учитывая индивидуальный график, а также пандемия COVID-19 действительно определили необходимость, а также важность онлайн-обучения. Дистанционное и онлайн-обучение – достойная альтернатива традиционным занятиям в аудитории, представляющая возможность непрерывности образовательного процесса. Обращение к данным формам обучения в дальнейшем будет возрастать, а постоянно развивающиеся информационные технологии давать толчок для возникновения новых способов организации образовательного процесса. На наш взгляд, онлайн-курсы являются мощным и прогрессивным инструментом обучения, позволяющим удовлетворить потребность людей, а также достичь целей. Следует отметить, что особую роль в организации такого типа обучения выполняет сам преподаватель, который на практике должен уметь эффективно управлять обучением онлайн.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Клевец, А. Чем отличается онлайн-обучение от дистанционного обучения [Электронный ресурс] / А. Клевец. – Режим доступа: <http://sudex.krsu.edu.kg/index.php/elektronnoe-obrazovanie-e-learn/143-chem-otlichaetsya-onlajn-obuchenie-ot-distantionnogo-obucheniya>. – Дата доступа: 11.10.2020.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
4. Налбандян, А.В. Методические основы использования ресурсов интернета при обучении чтению на уроке РКИ (на материале газетно-публицистических текстов) : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. / А.В. Налбандян ; Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина – М., 2004. – 20 с.
5. Иманбаева, С.Т. Проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс казахстанских вузов [Электронный ресурс] / С.Т. Иманбаева, В.В. Шахгулаи. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vnedreniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-uchebnyu-protsess-kazahstanskih-vuzov/viewer>. – Дата доступа: 10.10.2020.
6. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
7. Азимов, Э.Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному / Э.Г. Азимов. – М. : Рус. язык. Курсы, 2006. – 152 с.
8. Архангельская, А.Л. E-learning в системе современного высшего образования [Электронный ресурс] / А.Л. Архангельская. – Режим доступа: [https://www.gramota.net/articles/issn\\_1997-2911\\_2014\\_3-1\\_03.pdf](https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2014_3-1_03.pdf). – Дата доступа: 17.11.2020.
9. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие / Е.С. Полат, Ю.П. Господарик, А.Е. Петров. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
10. Сысоев, П.В. Модели дистанционного обучения [Электронный ресурс] / П.В. Сысоев, Н.И. Хмаренко. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-distantionnogo-obucheniya/viewer>. – Дата доступа: 02.12.2020.
11. Богомолов, А.Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / А.Н. Богомолов. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/40006566-Internet-tehnologii-v-obuchanii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-bogomolov-a-n.html>. – Дата доступа: 17.11.2020.
12. Лебедева, М.Ю. Русский язык в цифровом пространстве: как преподавателю РКИ выбрать и использовать информационные ресурсы и сервисы [Электронный ресурс] / М.Ю. Лебедева. – Режим доступа: [https://vk.com/doc130752811\\_599006310?hash=570618329dcd9403a9&dl=4533334a6b99c33ce0](https://vk.com/doc130752811_599006310?hash=570618329dcd9403a9&dl=4533334a6b99c33ce0). – Дата доступа: 12.10.2020.

<sup>1</sup> <https://www.pushkin.institute/anons/detail.php?ID=26350>

<sup>2</sup> <https://www.pushkin.institute/anons/detail.php?ID=25432>

<sup>3</sup> <https://www.pushkin.institute/anons/detail.php?ID=13588>



13. Лебедева, М.Ю. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде [Электронный ресурс] / М.Ю. Лебедева. – Режим доступа: [https://www.researchgate.net/publication/339955672\\_Sinhronnyj\\_onlajn-urok\\_po\\_RKI\\_kak\\_osobaa\\_forma\\_obucenia\\_v\\_cifrovoj\\_srede](https://www.researchgate.net/publication/339955672_Sinhronnyj_onlajn-urok_po_RKI_kak_osobaa_forma_obucenia_v_cifrovoj_srede) – Дата доступа: 09.02.2021.
14. Бовтенко, М.А. Электронные курсы по иностранным языкам: реализация лингвометодических требований / М.А. Бовтенко // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития : материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 21 апр. 2020 г. / гл. ред. Л.В. Путькина. – СПб., 2020. – 172 с.
15. Кириенко, В.А. Возможности онлайн-обучения РКИ на начальном этапе / В.А. Кириенко // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания / МГПУ ; сост.: Г.В. Мухаметов. – Ливны, 2017. – С. 115–120.
16. Руденко-Моргун, О.И. Электронный учебник русского языка: история и перспективы развития / О.И. Руденко-Моргун. – М. : Изд-во РУДН, 2006.
17. Толмачева, Е.В. Инновационное обучение РКИ (сфера «Строительный менеджмент») на основе информационно-коммуникативной веб-квест технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Толмачева. – М., 2015. – 24 с.
18. Жильцов, В.А. Компьютерное моделирование языковой среды в дистанционном обучении РКИ (уровни А2–В1) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.А. Жильцов. – М., 2019. – 21 с.
19. Булыгина, Е.В. Лингвометодическая модель электронного тренажера для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ (уровень В1) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Булыгина. – М., 2019. – 24 с.
20. Калита, О.Н. Дистанционное обучение русским глаголам движения в учебном курсе по РКИ с использованием мобильных приложений (этноориентированная модель курсового обучения для греческой аудитории, уровни А2–В1) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.Н. Калита. – М., 2016. – 23 с.
21. Лучшие практики создания и функционирования электронных образовательных ресурсов по русскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://kpfu.ru/portal/docs/F680806886/Luchshie\\_praktiki\\_kurosov\\_otkrytogo\\_obrazovaniya.pdf](https://kpfu.ru/portal/docs/F680806886/Luchshie_praktiki_kurosov_otkrytogo_obrazovaniya.pdf). – Дата доступа: 09.12.2020.
22. Азимов, Э.Г. Использование МООК (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) [Электронный ресурс] / Э.Г. Азимов. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mook-massovyh-otkrytyh-onlayn-kurosov-v-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-dostizheniya-i-perspektivy/viewer>. – Дата доступа: 13.10.2020.

Поступила 27.10.2021

## ONLINE EDUCATION IN THE RUSSIAN AND BELARUSIAN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

L. ZIABKINA, S. LIASOVICH

*The article analyzes online education in the field of teaching Russian as a foreign language in the context of the current Russian and Belarusian situation. Various Internet resources and their content are considered: component composition, target audience, accessibility, tools for teaching Russian as a foreign language presented on the resources. The article compares the offers for online education in the field of Russian as a foreign language in Russia and Belarus.*

**Keywords:** *online education, Russian as a foreign language, internet resources, methodology for teaching Russian as a foreign language, online course, open education, distance education.*

УДК 377:37.041

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА****Е.И. СОВЕЙКО***(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)*

*Представлена модель формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования, включающая социальный заказ, цель, компоненты (организационный, операциональный, мотивационный, когнитивный, нравственно-волевой) и типы готовности к самообразовательной деятельности (технологическая, психологическая), уровни ее сформированности (репродуктивный, адаптивный, продуктивный), условия ее формирования, организационный компонент. Реализация данной модели в процессе преподавания дисциплины «Организация ветеринарного дела» для обучающихся 4 курса специальности «Ветеринарная медицина» ОСП Аграрный колледж УО ВГАВМ и УО «Смиловичский государственный аграрный колледж» (123 обучающихся в экспериментальных группах, 101 – в контрольных) показала ее эффективность за счет повышения общего уровня готовности к самообразовательной деятельности среди обучающихся экспериментальных групп, значительного увеличения количества ребят со сформированной технологической и психологической готовностью к данной деятельности. Эти данные позволяют говорить о достижении программированного в модели результата – получении специалиста, готового, желающего и умеющего заниматься самообразованием и повышать свою профессиональную компетентность.*

**Ключевые слова:** самообразовательная деятельность, самообразование, модель, готовность, готовность к самообразовательной деятельности.

**Введение.** Современные условия в любой сфере труда требуют от специалистов высокой адаптивности, способности к изучению и внедрению новых технологий. Случается, что выходя на первое рабочее место после получения диплома о среднем специальном образовании, молодой специалист сталкивается с тем, что полученные им знания уже не вполне актуальны и не являются исчерпывающими для решения стоящих перед ним задач. Восполнять такие пробелы необходимо самообразованием, к которому многие выпускники не готовы. Стоит отметить, что большинство выпускников школ, поступающих в учреждения среднего специального образования, не обладают достаточным уровнем умений поиска и анализа учебного материала, необходимым для самообразовательной деятельности, а также мотивацией к ней. Однако сложившийся репродуктивный характер системы среднего специального образования не решает проблему формирования готовности к самообразовательной деятельности.

В связи с современной концепцией «Life Long Learning» (Образование через всю жизнь) проблематика самообразования стала особенно актуальной и привлекла интерес многих ученых-педагогов [1–5]. В последние годы многие ученые уделяли внимание изучению готовности к самообразовательной деятельности как к фактору ее инициации и успешного выполнения и формированию ее различными средствами [6; 7]. Но чаще всего такого рода исследования проводились со студентами вузов, преимущественно военных и педагогических. В то время как не уделено должного внимания раскрытию данной проблемы среди обучающихся в колледжах.

Вышесказанное приводит нас к постановке цели данного исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать организационно-педагогическую модель формирования готовности к самообразовательной деятельности обучающихся в колледже.

**Материал и методы исследования.** Для достижения поставленной цели использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: сравнительный анализ и обобщение философской, педагогической, психологической, профессиональной литературы по теме исследования, систематизация, моделирование. Для экспериментальной проверки разработанной модели был проведен педагогический эксперимент, включавший диагностику уровня готовности обучающихся к самообразовательной деятельности на констатирующем и контрольно-констатирующем этапах, применение на формирующем этапе в экспериментальных группах разработанного учебно-методического обеспечения дисциплины «Организация ветеринарного дела», позволяющего реализовать условия формирования готовности к самообразовательной деятельности, в контрольных группах учебные занятия по данной дисциплине велись с использованием традиционной методики и применявшегося ранее учебно-методического обеспечения. Уровень готовности обучающихся к самообразовательной деятельности на констатирующем и контрольно-констатирующем этапах эксперимента определялся с использованием разработанной автором процедуры, включающей анкетирование с использованием анкеты «Готовность к самообразовательной деятельности», экспертных оценок самообразовательных умений обучающихся и расчета общего уровня готовности к самообразовательной деятельности, уровней психологической и технологической готовности [8]. Математико-статистическая обработка результатов проведена с помощью *T*-критерия Вилкоксона и *U*-критерий Манна–Уитни и пакета описательной статистики в программном пакете Statistica 10.0.

Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ( $p \leq 0,05$ ). В экспериментальном исследовании приняли участие 224 обучающихся 4 курса специальности 2-74 03 02 «Ветеринарная медицина»: 154 обучающихся Аграрного колледжа УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины» и 70 обучающихся УО «Смиловичский государственный аграрный колледж (всего 54 юноши, 170 девушек).

**Результаты исследования.** В данном исследовании готовность к самообразовательной деятельности будет рассматриваться как интегративное состояние предрасположенности субъекта к осуществлению самообразовательной деятельности, в котором она пребывает в конкретный момент времени, включающее ее умения и навыки самообразования, самоорганизации, саморегуляции, целеполагания, свойства личности, способствующие организации самообразовательной деятельности, потребности и мотивы самообразования, и как составляющее профессиональной компетентности специалиста [9].

Под моделью формирования готовности к самообразовательной деятельности мы понимаем систему, интегрирующую все виды организационных и педагогических воздействий на обучающихся в целостный процесс, обеспечивающий в конкретных педагогических условиях формирование умений и навыков самообразования, самоорганизации, саморегуляции, свойства личности, способствующие организации самообразовательной деятельности, потребности и мотивы самообразования.

Модель представляет собой целостный, взаимосвязанный и взаимообусловленный процесс, в котором все факторы и компоненты направлены на достижение конечной цели – формирование у будущих специалистов, обучающихся в учреждениях среднего специального образования, личности специалиста, готового к постоянному самообразованию и саморазвитию в будущей профессиональной деятельности. Ее концептуальной основой являются деятельностный и личностно-ориентированный подходы к обучению и воспитанию. Модель включает в себя структурные компоненты, с учетом единства которых разрабатывалось содержание, условия и средства эффективного формирования готовности к самообразовательной деятельности обучающихся, необходимого для успешного осуществления самообразовательной деятельности будущего специалиста в последствии.

Модель формирования готовности обучающихся к самообразовательной деятельности представлена на рисунке.

Социальный заказ определяется требованиями образовательного стандарта среднего специального и профессионально-технического образования, квалификационными требованиями к выпускнику колледжа, социальными и психолого-педагогическими детерминантами, приведенными во введении к данной статье. На основании социального заказа определена цель – формирование специалиста, обладающего персонифицированной системой самообразовательной деятельности, соотносящейся с универсальными и профессиональными компетенциями обучающегося (на данный компонент ориентировано содержание и структурные компоненты самообразовательной деятельности обучающихся).

Модель включает в себя структурные компоненты, с учетом единства которых разрабатывалось содержание, условия и средства эффективного формирования готовности к самообразовательной деятельности обучающихся.

Готовность к самообразовательной деятельности формируется посредством развития ее компонентов, составляющих технологическую и психологическую готовность.

В структуре психологической готовности к самообразовательной деятельности мы выделяет такие компоненты, как:

- мотивационный – положительное отношение к самостоятельной работе; желание и потребность в дополнительной образовательной деятельности;
- нравственно-волевой – свойства личности, способствующие организации самообразовательной деятельности (любопытность, ответственность, критичность, чувство долга, уверенность в себе);
- когнитивный – умение выделить и наметить пути достижения цели.

Технологическая готовность к самообразовательной деятельности, по нашему мнению, сформирована следующими компонентами:

- организационный – умение планировать свою деятельность и свое время;
- операциональный – наличие умений и навыков самообразовательной деятельности.

Оба типа готовности к самообразовательной деятельности, как и образующие их компоненты, могут быть сформированы в трех уровнях: репродуктивный (низкий), адаптивный (средний), продуктивный (высокий). Низкий уровень предполагает отсутствие у обучающегося желания заниматься самообразовательной деятельностью, непонимание ее необходимости для развития и становления своей профессиональной компетентности, неумение планировать и организовывать свою деятельность, несформированность умений и навыков самообразовательной деятельности. Обучающиеся с адаптивным уровнем готовности к самообразовательной деятельности обладают самообразовательными умениями, но не всегда способны применить их эффективно. Таким обучающимся часто недостает мотивации, однако при возникновении потребности, которую можно удовлетворить путем самообразования, они адаптируются под сложившуюся ситуацию и осуществляют самообразовательную деятельность.



**Рисунок. – Модель формирования готовности обучающихся колледжа к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования**

При другом варианте адаптивного уровня обучающиеся обладают мотивацией к самообразованию, понимают его необходимость, однако не уверены в себе или не обладают достаточным уровнем самообразовательных умений. Продуктивный уровень готовности к самообразовательной деятельности говорит о ее сформированности. Обладающий им обучающийся при создании внешних условий, наличии свободного времени и особых самообразовательных потребностей готов применять самообразовательные умения на практике для реализации собственных целей самообразования.

Педагогическое воздействие на субъект самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования может осуществляться только опосредованно через компоненты готовности путем соблюдения определенных организационно-педагогических условий.

Проанализировав работы А.Г. Кравченко [6], И.Н. Титовой [7], Д.В. Дроздовой [10] и др., мы выделили оптимальные, по нашему мнению, условия формирования готовности к самообразовательной деятельности, представленные в трех группах:

– **психолого-педагогические:** создание психологического комфорта, создание ситуации успеха при выполнении самостоятельной работы и самообразовательной деятельности, поддержка и/или формирование внутренней мотивации к самообразовательной деятельности (как узких самообразовательных мотивов, так и широких социальных); развитие нравственно-волевых качеств личности; развитие рефлексивных умений; удовлетворение прочих личных условий, способствующих формированию потребности в самореализации, самоактуализации. Реализация последнего условия в малой степени зависит от педагога. Данное условие предполагает удовлетворение базовых потребностей обучающегося, наличие у него свободного времени для осуществления самообразовательной деятельности, доступа к средствам самообразования и возможности расставления жизненных приоритетов в пользу осуществления самообразовательной деятельности в определенный момент времени;

– **организационно-педагогические:** формирование внешней мотивации к самообразовательной деятельности; диагностика и коррекция в необходимом направлении готовности к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования. При реализации данного условия педагог сможет узнать, на развитие какого компонента готовности к самообразовательной деятельности необходимо направить свое внимание; формирование умений выделять и намечать цели деятельности, планировать и организовывать ее, построить индивидуальную траекторию развития;

– **технологические:** формирование умений и навыков самообразовательной деятельности: умений работы с учебником, поиска информации в интернете, умений подбирать литературу, быстро читать и понимать прочитанное. Данная группа условий реализуется при выполнении обучающимися заданий для самостоятельной работы в учебном процессе. Также для успешной реализации данного условия необходима разработка учебной программы и соответствующего учебно-методического обеспечения дисциплины, учитывающего вынесение определенного объема материала для самостоятельной работы, поэтапное формирование самообразовательных умений, возможность получения обратной связи от преподавателя в процессе выполнения самостоятельной или самообразовательной деятельности, позволяющего реализовать индивидуальный подход в рамках индивидуальной траектории обучения. Одной из целей разработки учебной программы и реализующей его методического обеспечения должно являться формирование положительного отношения к самостоятельной учебной деятельности в учебном процессе и, как следствие, процессуальная мотивация к самообразовательной деятельности. Также среди технологических условий должен быть предусмотрен последовательный переход от организации самостоятельной познавательной деятельности обучающегося к руководству, а далее – к самоуправлению и рефлексивному управлению самообразованием будущего специалиста.

В модель также включается организационный компонент, сочетающий подготовленность организаторов и педагогических работников, участвующих в образовательном процессе, к формированию готовности обучающихся к самообразовательной деятельности, учебно-методическое обеспечение учебной и внеучебной самостоятельной учебной деятельности обучающихся, взаимосвязь между учебной и внеучебной самообразовательной деятельностью обучающихся, создание информационной среды, многоканальность обучения.

Реализация в образовательной среде колледжа данной модели приводит к достижению планируемого результата: получению на выходе из учреждения среднего специального образования специалиста со сформированной профессиональной компетентностью, готового к самообразовательной деятельности, профессиональному саморазвитию и самоактуализации.

Для экспериментальной проверки разработанной модели было разработано учебно-методическое обеспечение дисциплины «Организация ветеринарного дела». В соответствии с целью исследования в нем, а также при организации образовательного процесса реализовывались условия формирования готовности к самообразовательной деятельности. Учебно-методическое обеспечение включало задания для самостоятельной работы, предполагающие изучение теоретического материала в учебном пособии или по ссылке на дополнительный материал, ответы на тестовые вопросы; задания для самостоятельной работы, предполагающие поиск и анализ информации в словарях, энциклопедиях, сборниках «Ветеринарное законодательство», в сети Интернет; рефлексивные вопросы, завершающие выполнение заданий самостоятельной работы или учебные занятия; задания для самостоятельной работы более высокого уровня сложности, предполагающие наличие самообразовательных умений, и обязательные к выполнению; методические указания по выполнению курсовой работы, детально расписывающие каждый этап ее выполнения; систему заданий для самостоятельной работы, позволяющую оценить и сформировать умения: работы с учебником, поиска информации в интернете, отбора актуальной информации, быстрого чтения и выделения главного; задания для проектирования. При этом задания распределялись среди обучающихся с учетом построенных индивидуальных траекторий развития и формирования отдельных менее сформированных компонентов готовности к самообразовательной деятельности. Преподаватели, ведущие учебные

занятия, реализовывали также и психолого-педагогические условия: отзывчивость, доброжелательность педагога, заинтересованность в успехах обучающихся.

По результатам формирующего эксперимента можно сделать вывод, что уровни психологической и технологической готовности обучающихся к самообразовательной деятельности, а также общий уровень готовности и каждый из ее компонентов показали существенные качественные и количественные изменения. В таблице приведены данные об общем уровне сформированности у обучающихся контрольных и экспериментальных групп готовности к самообразовательной деятельности.

Таблица. – Общий уровень готовности к самообразовательной деятельности у обучающихся экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) групп на констатирующем (КЭ) и контрольно-констатирующем (ККЭ) этапах эксперимента

Группа	Уровень сформированности общего уровня готовности к самообразовательной деятельности							
	низкий (%)		средний (%)		высокий (%)		$M \pm m$	
	КЭ	ККЭ	КЭ	ККЭ	КЭ	ККЭ	КЭ	ККЭ
ЭГ	13,7	2,4	56,4	35,0	29,9	62,6	2,15±0,64	2,60±0,54
КГ	10,9	6,9	54,5	51,5	34,6	41,6	2,24±0,63	2,35±0,61

Среднее значение признака в ЭГ возросло на 17,3%, в КГ – на 4,7%. Количество обучающихся продуктивным (высоким) уровнем готовности к самообразовательной деятельности в ЭГ выросло на 32,7% и превысило значение признака в КГ на 21%. При этом зафиксированы статистически значимые изменения в динамике общего уровня готовности к самообразовательной деятельности в ЭГ ( $T = 605,0000$ ,  $p = 0,000000$ ), а также по сравнению с КГ на контрольно-констатирующем этапе ( $U = 5794,500$ ,  $p = 0,39$  на КЭ и  $U = 4833,500$ ,  $p = 0,004$  на ККЭ). Статистически достоверной динамики общего уровня готовности в КГ не зафиксировано ( $T = 126,0000$ ,  $p = 0,08$ ).

Сопоставив полученные данные, можно заключить, что у обучающихся КГ после завершения обучения без направленного педагогического управления самообразовательной деятельностью общий уровень готовности к ней претерпевает незначительные изменения. При этом анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что у обучающихся ЭГ значительно повысился общий уровень готовности к самообразовательной деятельности, появилось выраженное желание осуществлять ее.

**Заключение.** Таким образом, проведенное исследование позволяет подтвердить эффективность разработанной модели формирования готовности обучающихся к самообразовательной деятельности в процессе профессионального образования. Модель подразумевает диагностику уровня готовности обучающихся к самообразовательной деятельности и ее компонентов, условия ее формирования в процессе профессионального образования, реализующиеся при организации процесса ее формирования (подготовленность организаторов и педагогических работников, участвующих в образовательном процессе, к данной деятельности, учебно-методическое обеспечение учебной и внеучебной самостоятельной работы обучающихся, взаимосвязь между учебной и внеучебной самообразовательной деятельностью обучающихся, создание информационной среды, многоканальность обучения). Экспериментальное исследование подтверждает эффективность формирования готовности к самообразовательной деятельности за счет повышения ее общего уровня среди обучающихся экспериментальных групп, значительное увеличение количества ребят со сформированной технологической и психологической готовностью к данной деятельности. Эти данные позволяют говорить о достижении программированного в модели результата – получении специалиста, готового, желающего и умеющего заниматься самообразованием и повышать свою профессиональную компетентность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Громцева, А.К. Самообразование учащихся средних профтехучилищ / А.К. Громцева. – М. : Высш. шк. – 1987. – 116 с.
2. Шуклина, Е.А. Социология самообразования: предпосылки, методология, методика / Е.А. Шуклина ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т, Ин-т социологии и экономики, Урал. гос. науч.-образоват. центр Рос. акад. образования. – Екатеринбург : [б. и.], 1999. – 214 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога : пособие / Г.М. Коджаспирова ; под ред. Ю.М. Забродина ; Всерос. науч.-практ. центр профориентации и психол. поддержки населения. – М. : [б. и.], 1994. – 342 с.
4. Нефедов, В.И. Самообразование и самовоспитание в жизни человека / В.И. Нефедов. – Нальчик : Эль-Фа, 2002. – 61 с.
5. Трофимова, Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н.М. Трофимова, Е.И. Еремина // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42–47.
6. Кравченко, А.Г. Формирование у студентов вуза готовности к самообразовательной деятельности средствами проектирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А.Г. Кравченко. – Армавир, 2020. – 26 с.
7. Титова, И.Н. Модель формирования умений самообразовательной деятельности школьников / И.Н. Титова // Ом. науч. вестн. – 2011. – № 3 (98). – С. 136–139.
8. Совейко, Е.И. Диагностика уровня психологической готовности обучающихся к самообразовательной деятельности / Е.И. Совейко // Право. Экономика. Психология. – 2020. – № 4 (20). – С. 95–100.

9. Совейко, Е.И. Подходы к определению понятия «готовность к самообразовательной деятельности» в психолого-педагогической науке / Е.И. Совейко // Весн. Віцеб. дзярж. ўн-та. – 2021. – № 3. – С. 57–61.
10. Дроздова, Д.В. Формирование самообразовательной компетенции при обучении иностранным языкам на основе латинского языка : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Д.В. Дроздова. – СПб., 2009. – 22 с.

Перечень принятых обозначений и сокращений:

ЭГ – экспериментальные группы

КГ – контрольные группы

КЭ – констатирующий этап эксперимента

ККЭ – контрольно-констатирующий этап эксперимента

СОД – самообразовательная деятельность

Поступила 20.09.2021

## MODEL FOR FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES READINESS OF COLLEGE STUDENTS

*Ye. SOVEIKO*

*This article presents the model for the self-educational readiness' formation of college students in the process of vocational education, including a social order, a purpose, components (organizational, operational, motivational, cognitive, moral-volitional) and types of self-educational readiness (technological, psychological), the levels of its formation (reproductive, adaptive, productive), conditions of its formation, organizational component. This model implementation during the process of teaching the discipline "Organization of Veterinary Science" for the 4th year students of the specialty "Veterinary Medicine" of the SSU Agrarian College of Vitebsk State Academy of Veterinary Medicine and Smilovichi State Agrarian College (123 students in experimental groups, 101 – in control groups) shows increasing the general level of readiness for self-educational activity among students of experimental groups, a significant growth in the number of children with a formed technological and psychological readiness for this activity. These data allow us to speak about the achievement of the result programmed in the model – obtaining a specialist who is ready, willing and able to engage in self-education and improve his professional competence.*

**Keywords:** *self-educational activity, self-education, model, readiness, readiness for self-educational activity.*

УДК 37.016

**АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ:  
НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НАВОИ (УЗБЕКИСТАН) И НАВОИЙСКОЙ ОБЛАСТИ****Р.Р. АШРАПОВ***(Навоийский государственный педагогический институт, Узбекистан)*

*Представлено исследование уровня интереса к чтению среди учащихся школ, лицеев, колледжей и студентов вузов г. Навои (Узбекистан) и Навоийской области. Выявлены причины низкого интереса к чтению среди различных групп респондентов, наиболее популярная литература, а также наличие либо отсутствие знания иностранных языков среди студентов вузов. Предложен ряд мер по изменению сложившейся в исследуемом регионе ситуации, среди которых особо подчеркивается важность формирования интереса к чтению книг с раннего детского возраста, а также обучения школьников технике быстрого чтения.*

**Ключевые слова:** культура чтения, молодежь, анкетирование, исследование, техника быстрого чтения.

**Введение.** Трудно переоценить роль книги в воспитании образованного и интеллектуально развитого поколения. Читая, человек получает знания, духовно обогащается, познает окружающий мир. Ответы на сложные жизненные вопросы порой может дать книга. Чтение как средство познания помогает быстро адаптироваться в окружающем социуме, является важным инструментом в развитии личности и общества. Книга – бесценное духовное богатство, важный инструмент воспитания молодежи. При всем многообразии тем и жанров основная задача представленного в книге произведения – воспитание личности, расширение кругозора и мировоззрения, ориентация человека на служение обществу. По мнению Е.Л. Немировского, «...если бы нужно было избрать общий символ земной цивилизации, им могла бы стать книга. Народы Земли не похожи друг на друга. У них разные обычаи, разный образ жизни. Отличаются социальные формации, государственный строй... Но книга везде остается книгой, хотя она говорит на многих языках и проповедует различные взгляды. Хороших книг больше, чем плохих... Книга сближает народы – это аксиома, которую не надо доказывать» [1].

Вместе с тем чтение как процесс не должно быть самоцелью, чтение ради чтения – это лишь развлекательное занятие. Как подчеркивал В.А. Сухомлинский: «Чтение как источник духовного обогащения не сводится к умению читать; этим умением оно только начинается. Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя» [2].

Следует особо подчеркнуть, что чтение для жизни молодого человека не менее важно и нужно, чем ребенку, будучи средством достижения, во-первых, *познания*, во-вторых, *добродетели*. Согласно Эпиктету, «Чтение книжки не есть дело, а приготовление к делу. Когда представляется случай делом помочь человеку, то следует, не задумываясь, отложить чтение даже самой хорошей и полезной книги». Чтение книги должно быть не для себя, а *для служения людям*, для дальнейшего применения прочитанного в жизни» [3].

**Основная часть.** Обзор многочисленных источников показал, что существует прямая связь между снижением интереса к чтению и уровнем образованности общества, которое в такой ситуации получает вызов и угрозу устойчивому развитию и государства. Во многих развитых странах предпринимаются активные шаги по повышению уровня культуры чтения, а также культуры в целом, достигающие с разной долей успеха заявленные цели.

Нами было проведено исследование уровня культуры чтения среди учащихся школ, лицеев, колледжей и студентов Навоийского государственного педагогического института и Навоийского государственного горного института. В нем приняли участие более трехсот человек от 15 до 24 лет. Время проведения – с сентября по декабрь 2020 г. в учебных заведениях с узбекским и русским языками обучения. Главное, что мы пытались выяснить, – читает ли молодежь, что именно, как много и каковы причины низкого интереса к чтению среди молодежи отмеченного региона?

Все испытуемые обладали важной для исследования характеристикой – они все учились. Так или иначе, они имели непосредственное отношение к книгам, пусть даже исключительно в виде учебников. Надо сказать, что кардинальные изменения, происходящие в Узбекистане, вдохновили и активизировали молодежь. В сознании молодежи мотивация достижения стала доминировать над избеганием неудачи и безразличия, молодежь восприняла духом, что было продемонстрировано во время беседы в рамках опроса.

Всем участникам были даны следующие задания:

1. Написать небольшое сочинение на тему «Роль и место книги в развитии нравственности и духовности современной молодежи».

В своих сочинениях 48% участников были согласны с утверждением, что книги (особенно религиозные) повышают нравственность и духовность молодежи; 28% респондентов утверждали, что на нравственность больше влияет воспитание со стороны старших: педагогов, родителей, особенно бабушек и дедушек; 16% опрошенных указали на то, что книги развивают интеллект и не влияют на воспитание; 8% участников опроса не смогли раскрыть тему и не справились с заданием.



## 2. Создать психологический портрет читающего и нечитающего человека.

Читающего человека участники в основном описывали как близкого родственника: бабушка в очках, увлеченно читающая книгу или журнал; старшие братья и сестры, готовящие школьные уроки; незнакомые люди, сидящие в библиотеке; учитель любимого предмета. Словом, читающий человек ассоциировался у них со светлым и положительным образом. Нечитающий имел угрюмый, неряшливый и безразличный вид.

## 3. Анонимно заполнить анкету из тридцати вопросов на тему «Любите ли вы читать?»

Изучая ответы, мы сделали вывод, что некоторое количество респондентов отвечали неискренне, несмотря на то, что опрос был анонимным. Об этом свидетельствуют противоречивые ответы на перекрестные вопросы анкеты. Например, на вопрос анкеты «Назовите автора произведения «Озорник» только 40% опрошиваемых правильно назвали Гафура Гуляма. Автора «Маленького принца» знают 25% участников опроса. Произведения, входящие в «Пятерицу» (Хамса) Алишера Навои, указали 26% учащихся и 35% студентов. Хотя на вопрос «Много ли вы читаете?» и «Любите ли вы читать?» 85% респондентов ответили утвердительно.

На вопрос «Сколькими языками вы свободно владеете?» 60% испытуемых (в частности, студентов) отвечали, что дополнительно знают еще два языка – русский и английский. Около 10% указали на корейский, турецкий, китайский и арабский языки, что не соответствует истине. Вторым языком, кроме родного, хорошо знали около 30% опрошенных, лишь англоязычные студенты хорошо знали и русский язык. Представленные данные основаны на личном трехгодичном опыте преподавания автора статьи опрошиваемым (50% респондентов).

Показателен ответ на вопрос «Какие пять книг, на ваш взгляд, должны быть в каждой домашней библиотеке?». Самой читаемой и востребованной книгой был признан «Коран». Из трехсот опрошиваемых ее выбрали около 60% студентов и около 35% учащихся школ, лицеев и колледжей.

В рамках исследования отношения к чтению в школах были проведены развивающие игры: «Балда», «Найди три ассоциации», «Филькина грамота», «Удивительный кроссворд», «Выразительное чтение», «Посмотри на себя со стороны». Многие ученики играли в них в первый раз, демонстрируя значительную заинтересованность. Целесообразно уточнить, что в них принимали участие даже те ученики, которые открыто заявляли, что им неинтересно читать. Этот факт еще раз подтвердил мнение о том, что и отстающие ученики способны к активному освоению процесса чтения посредством интересных упражнений и игр.

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие выводы:

- взрослые должны приобщать ребенка к книге с раннего детства, благодаря чему он постепенно привыкнет к ней как к чему-то родному, необходимому. Мама, бабушка должны читать книги даже тогда, когда ребенок еще не понимает смысла прочитанного. Именно в этот момент у ребенка появляются и развиваются зачатки основных высших психических функций: устойчивость восприятия, способность различать цвета, концентрированное внимание, наглядно-действенное мышление. И самое главное, развивается память – основа последующего совершенствования остальных психических процессов;

- приучение ребенка к чтению насильственными методами вызывает, как правило, обратный эффект и сопровождается нередко различными психологическими травмами. Игровая же форма обучения дает стабильно положительные результаты, что подтверждает обширная многолетняя практика ее применения;

- телевизионная и компьютерная реальность, в которой молодые люди пребывают большое количество времени, не способствует развитию воображения, т.к. предоставляет человеческому глазу и сознанию готовые «картинки». Важно создать такое психологическое состояние, атмосферу для ребенка, постепенно переходящую в установку, привычку, когда учеба, учебный процесс будут главным стержнем, основой, вокруг которого как развлечение, как нечто второстепенное могут присутствовать просмотр телевизионных передач, гаджеты и компьютерные игры. К сожалению, из-за занятости родителей у детей на первом месте стоят виртуальные игры, телевидение, а потом уже, как «довесок», учеба в школе;

- ответственность за выполнение домашних работ, дополнительное чтение, лежащая перед учащимся и студентом, не дает возможности свободно читать желаемую ими литературу, что очевидно отрицательно сказывается на уровне заинтересованности детей и молодежи в процессе совершенствования навыков чтения и расширении ассортимента читаемых книг;

- важно не то, много ли читает человек в данное время, важен приобретенный навык готовности к чтению. Молодой человек много читал, ему нравится читать, однако в данное время он работает, занят или не хватает времени для чтения, но в любой момент он может продолжить чтение, с годами у него уже выработалась привычка читать, и сейчас это умение находится в состоянии потенциальной готовности;

- учащийся (студент) сам должен осознать необходимость чтения. Опытный педагог, родитель последовательно, наступательно и целенаправленно должны привести ребенка к этой осознанности. Пока человек сам не осознает пользу и необходимость чтения, его трудно будет обучить. Иногда получается, что ребенок в силу объективных причин (отсутствие одного из родителей, тяжелое финансовое положение в семье, творческое окружение) сам приходит к мысли, что без знаний, без чтения трудно «выбиться в люди». Есть сотни примеров из жизни великих людей, из полной неграмотности, малой обеспеченности поднявшихся на вершину славы благодаря такому осознанному выбору;

– «подтягивание» уровня чтения до уровня других познавательных процессов. Представим, что ребенок (ученик младших классов, подросток, юноша) не очень любит читать, ему не привили с детства любовь к чтению. Но другие составляющие компоненты гармоничной личности, такие, как адекватная самооценка, природная прозорливость, смекалка, общительность, лидерские качества, положительный социально-психологический климат в группе, дома, здоровый дух соперничества в классе, умные друзья, автоматически притягивают (или подтягивают), пробуждают в нем недостающий сегмент круга. Он как бы чувствует свой недостаток в знаниях и сам, чтобы подтянуться до какого-то определенного уровня (например, соответствовать группе «хорошистов и отличников», требованиям общества, школы), начинает читать. В дальнейшем привычка читать становится устойчивой потребностью, навыком, основой его жизни;

– «закон пневматики». Сейчас вся страна живет книгочтением – проводятся интересные конкурсы на знания книг, где победителей ожидает вознаграждение; появилось много новых телевизионных игр с хорошими призами, где нужно много знать, а значит, читать; победители олимпиад и международных интеллектуальных соревнований в течение трех лет без вступительных экзаменов могут поступить в соответствующие высшие учебные заведения. Глава государства Шавкат Мирзиёев во всех своих поездках, выступлениях призывает, чтобы наша молодежь как можно больше читала, развивалась, раскрывала свой творческий потенциал. Таким образом, срабатывает «закон пневматики» – в герметически закрытом трубопроводе посредством воздуха верхний поршень тянет на себя нижний поршень. Государство – хокимият, работники махаллей, учителя школ, родители, словом, все наше общество, как верхний поршень в двигателе, посредством рекламирования культуры книгочтения, работой с детьми в развитии чтения книг, выпуска интересных и доступных в цене книг и т.д. притягивает к себе «нижний поршень» – наших детей и молодежь.

Считаем целесообразным отметить еще один важный момент в привлечении нечитающей молодежи к книгам. В процессе исследования и работы с учащимися школ, колледжей и лицеев мы выявляли группы учеников, которые открыто заявляли о том, что они не читают книги и в дальнейшем читать не собираются, но после прохождения ими специального курса-тренинга «Техника быстрого чтения» отношение ребят к книгам и вообще к познанию значительно изменилось. Следовательно, необходимо обучать учащихся школ, колледжей и лицеев динамическому, скоростному и рациональному чтению, благодаря чему интерес к процессу возрастает многократно за счет очевидных для обучаемого положительных результатов.

Одной из задач нашего исследования было выявление групп учащихся, которые в силу разных причин не читают и не имеют интереса к чтению. Исходя из результатов анкетирования, опросов учителей, учеников, количество нечитающих учеников в каждом классе составляло около 20%. Начиная с седьмого класса, уровень чтения книг падает на 20–30%. Эту тенденцию учителя объясняют особенностями подросткового возраста: гормональным развитием, усложнением школьной программы. Ведущей деятельностью в таком возрасте является интимно-личностное общение. Подростку не до учебы, ему хочется разобраться в самом себе, найти свое место в классе, среди друзей. В 9–10 классах любовь к книгам «просypается». Учащиеся осознанно готовятся к поступлению в высшее учебное заведение, посещают репетиторов, начинают много читать.

Следует заметить, что в нечитающей группе были адекватные, нормальные учащиеся, которым в силу каких-то причин в детстве не привили интерес и любовь к книге и сейчас они оказались в числе отстающих. Участники этой экспериментальной группы в ходе разработанных автором специальных курсов были ознакомлены с историей появления книг и книгопечатания. Затем были замерены скорость чтения и усвояемость прочитанного каждым участником занятия. Подробно были объяснены причины медленного чтения: регрессия (возврат к началу строчки или абзаца), узость восприятия и расширение периферического зрения, устранение внутреннего проговаривания (артикуляция), неумение работать с книгой, работа над вниманием и памятью.

Внимательное и чуткое отношение к участникам данной группы в процессе работы дало свои плоды. Ребята осознали, что они не какая-то «отсталая» группа и многое можно еще догнать. У многих сформировалась положительная мотивация к процессу учебы, готовность уделять соответствующее время чтению и выполнению домашних заданий.

В ходе исследования уровня культуры книгочтения среди учащихся школ, лицеев и колледжей города Навои и Навоийской области была выявлена особая группа плохо читающих учащихся по причине значительной занятости: в своих семьях они главные (зачастую, единственные или старшие) помощники родителей – после школы они где-либо подрабатывают, не имея достаточного времени для чтения и повышения тем самым своего образовательного уровня.

**Заключение.** Таким образом, исследование уровня культуры чтения среди учащихся школ, лицеев, колледжей и студентов вузов г. Навои и Навоийской области показало, что по ряду причин интерес к книге среди исследуемых развит слабо и требует изменения отношения к процессу чтения, осознания его важности для развития гармоничной личности, способной приносить пользу обществу и государству.

Для этого, во-первых, необходимо серьезно пересмотреть содержание образовательных программ всех типов учебных заведений, придав усваиваемому материалу более лаконичную форму; во-вторых, в общеобразовательных учебных заведениях активнее внедрять специальные формы и методы обучения, направленные на повышение мотивации к процессу чтения.

Предложенные нами во время исследования приемы и техники обучения чтению показали свою эффективность. Учитывая, что полученные результаты с разницей в 10–15% можно с большой уверенностью проецировать на любой город Узбекистана, считаем целесообразным способствовать активному внедрению предложенных рекомендаций в школьные программы страны.

Работа в данном направлении будет продолжена, т.к. роль культуры чтения в формировании социально-духовного облика молодежи любого государства и Узбекистана, в частности, сложно переоценить. Любовь к книге – один из основополагающих факторов формирования творческой личности и достойного гражданина.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мигонь, К. Наука о книге: Очерк проблематики : [пер. с пол.] / К. Мигонь. – М. : Книга. 1991. – 198 с.
2. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 330 с.
3. Эпиктет. В чем наше благо? Избранные мысли римского мудреца [Электронный ресурс] / Эпиктет. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/epikt01/index.htm>. – Дата доступа: 05.09.2021.

*Поступила 20.09.2021*

#### **ANALYSIS OF THE STUDY OF THE LEVEL OF READING CULTURE OF STUDENT YOUTH: ON THE EXAMPLE OF THE CITY OF NAVOI AND THE NAVOI REGION**

**R. ASHRAPOV**

*A study of the level of decline in interest in reading among students of schools, lyceums, colleges and university students in Navoi region and Navoi city is presented. The reasons for the low interest in reading among various groups of respondents, the most popular literature, as well as the presence or absence of knowledge of foreign languages among university students were identified. The author proposes a number of measures to change the current situation in the region under study, among which the importance of developing interest in reading books from early childhood, as well as teaching schoolchildren the technique of fast reading, is especially emphasized.*

**Keywords:** *reading culture, youth, questioning, research, fast reading technique.*

УДК 811.161.3

**«ВУЧЭБНЫ» ТЭКСТ ШКОЛЬНАГА ПАДРУЧНИКА ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ  
ЯК ЛИНГВАМЕТАДЫЧНАЯ АСНОВА ФАРМІРАВАННЯ ПРАДМЕТНЫХ КАМПЕТЭНЦЫЙ**

*канд. філал. навук, дац. Л.С. ВАСЮКОВІЧ  
(Віцебскі філіял Міжнароднага ўніверсітэта «МІТСО»)*

*Вызначана спецыфіка вучэбнага тэксту, дэтэрмінаваная характарам пазнавальнай дзейнасці, ва ўмовах якой адзінка выступае аб'ектам, інструментам, асновай, прадуктам навучання. Аналізуюцца тыпалагічныя тэкставыя катэгорыі: інфарматыўнасць, камунікатыўнасць, дыялагічнасць, адрасаванасць, аксіялагічнасць, універсальнасць. Аўтар прыходзіць да высновы, што вучэбны тэкст як аснова фарміравання прадметных кампетэнцый характарызуецца шматаспектнасцю лінгваметадычнага статусу: лінгва-сэнсавы эталон тэкставай дзейнасці, зместавая апора для выказванняў, сродак захавання культурнай інфармацыі, спосаб назапашвання інтэлектуальна-маўленчага вопыту.*

**Ключавыя словы:** *вучэбны тэкст школьнага падручніка, прадметныя кампетэнцыі, тэкставыя катэгорыі, лінгваметадычны статус вучэбнага тэксту.*

**Уводзіны.** Праблема выкарыстання тэксту падручніка ў якасці асновы фарміравання прадметных кампетэнцый не можа быць асэнсавана без аналізу вучэбнага тэксту (ВТ) як тыпалагічнай адзінкі, без вызначэння яго камунікатыўна-прагматычных і структурна-зместавых асаблівасцей. Задача артыкула: акрэсліць лінгваметадычны статус вучэбнага тэксту ва ўмовах фарміравання прадметных кампетэнцый навучэнцаў.

Нагадаем: прадметныя кампетэнцыі – гэта сукупнасць ведаў, уменняў, спосабаў дзейнасці, а таксама сістэмна-каштоўнасных матываў і рэфлексійных уменняў, сфарміраваных у выніку засваення навучэнцамі прадметнай галіны. Прадметныя кампетэнцыі сведчаць аб сфарміраванасці цэласнага ўяўлення пра беларускую мову як сістэму, яе функцыі, структуру, пра засваенне ўменняў аналізу і ацэнкі моўных фактаў і з'яў у тэкстах розных стыляў з лінгвістычных і эстэтычных пазіцый.

**Асноўная частка.** На сучасным этапе развіцця моўнай адукацыі ва ўмовах паглыблення і дыферэнцыяцыі як самога паняцця *тэкст*, так і форм узаемадзеяння асобы з тэкстам відавочная абмежаванасць адасобленых аспектаў вывучэння адзінкі. Вучэбны тэкст асэнсоўваецца не толькі як носьбіт інфармацыі, але і як аснова фарміравання кампетэнцый, сродак развіцця інтэлектуальна-маўленчых уменняў асобы. Дыдактызацыя тэкстаў скіравана на стварэнне ўмоў для развіцця пазнавальных уменняў і эмацыянальна-каштоўнасных адносін асобы да інфармацыі.

Сучаснае асэнсаванне вучэбнага тэксту павінна ўлічваць яго статус як кампанента тэкставай дзейнасці. Адзінка *тэкставай дзейнасці* прыйшла ў метадычны паняццыйны тэзаўрус з семіясацыяпсіхалогіі, якая абгрунтавае ролю і месца тэксту ў фарміраванні грамадскіх сувязей і адносін. На думку Т.М. Дрыдзе, тэкставая дзейнасць уяўляе сабой “асобасную актыўнасць, якая падразумявае вербальныя і невербальныя інтэлектуальна-разумовыя аперацыі для арганізацыі зносін” [1, с. 46].

Тэкставая дзейнасць разгортвае “найвышэйшы ўзровень” інтэлектуальна-разумовай актыўнасці індывіда, што знаходзіць выражэнне ў “сістэме дзеянняў на аснове ведаў, уменняў, якія дазваляюць ствараць тэксты і інтэрпрэтаваць іх” [2, с. 233]. Значымым для нашага даследавання з'яўляецца інтэрпрэтацыя тэксту ў межах дзейнасці, ва ўмовах якой тэкст разглядаецца не як “моўная адзінка, а як адзінка зносін, як функцыянальная зместава-сэнсавая цэласнасць, суадносная з камунікатыўна-пазнавальным намерам суб'екта зносін” [1, с. 71].

Ва ўмовах кампетэнтнаснага падыходу да адукацыі актуалізуецца праца па фарміраванні тэкставай дзейнасці навучэнцаў. Метадычная каштоўнасць падобнай дзейнасці набывае вагу ў сувязі са значнасцю тэкстава-інфармацыйных уменняў асобы, яе гатоўнасці да паўнацэнных зносін у вуснай і пісьмовай формах. Якасць сфарміраваных уменняў працаваць з тэкставай інфармацыяй (шукаць, аналізаваць, трансфармаваць, ствараць і ацэньваць) з'яўляецца паказчыкам інтэлектуальнага і агульнакультурнага ўзроўняў моўнай асобы.

Дыялектычнае развіццё тэорыі тэксту, у рэчышчы якой эвалюцыянавала само азначэнне тэксту, аб'ектыўная ацэнка зробленага іншымі навукоўцамі патрабуюць актуалізацыі паняцця ў кантэксце фарміравання прадметных кампетэнцый навучэнцаў. Дэфініраванне адзінкі *вучэбны тэкст* дазволіць канкрэтызаваць яго лінгваметадычны статус. Напачатку падкрэслім, што прычынай адсутнасці агульнапрынятага вызначэння вучэбнага тэксту (як і тэксту наогул) з'яўляецца складанасць феномена адзінкі, шматаспектнасць якой вымушае абавязковых карэкцый або змен у залежнасці ад таго, які аспект вывучэння з'яўляецца дамінуючым. Невыпадкова Е.С. Кубракова падкрэслівае, што цяжкасці пошукаў паняцця тэксту звязаны з тым, што “звесці ўсё мноства тэкстаў у адзіную сістэму гэтак жа складана, як выявіць за гэтым мноствам набор дастатковых і неабходных уласцівасцей адзінкі” [3, с. 76].

З мэтай вызначэння паняцця *вучэбны тэкст* прааналізуем тэкставыя катэгорыі як “прыметы, уласцівыя ўсім тэкстам, без якіх не можа існаваць ні адзін тэкст – тыпалагічныя ўласцівасці” [4, с. 13], што выяўляюць інтэграваную сутнасць адзінкі. Адназначна паняцце вучэбнага тэксту канкрэтызуем у рэчышчы катэгорый, якія павінны быць улічаны пры фармулёўцы дэфініцыі:

– *інфарматыўнасць* як адна з галоўных прымет любога тэксту, якая ўтрымлівае сукупнасць звестак пра аб'екты апісання. Сярод прымет інфарматыўнасці тэксту даследчыкі (І.Р. Гальперын, Т.В. Матвеева, В.І. Шляхаў і інш.) вылучаюць наяўнасць агульнапрызнаных канцэпцый, вядучых палажэнняў, тэрмінаў як метамовы навукі, абстрагаванасць інфармацыі. Паводле І.Я. Гальперына, тэкст выступае пастаяннай крыніцай новага і таму заўсёды інфарматыўны [5, с. 134]. Аднак разуменне ВТ з выключна інфармацыйных пазіцый не адпавядае сучасным уяўленням пра тэкст, тэкставую дзейнасць, камунікатыўную ў сваёй аснове;

– *камунікатыўнасць* як тыпалагічная ўласцівасць прызнае за тэкстам статус удзельніка вучэбнай камунікацыі. Пры гэтым сам тэкст можа выступаць “у якасці ініцыятара зносін” [6, с. 60]. Тэкст выяўляе сваю камунікатыўную сутнасць толькі праз дыялог з чытачом. Менавіта камунікатыўнасць, на думку даследчыкаў, з'яўляецца першаснай “прыметай тэкстуальнасці. Тэкст – гэта кагерэнтная паслядоўнасць моўных (у шэрагу выпадку і нямоўных) знакаў, прызначэнне якіх – выяўляць пэўную камунікатыўную мэту” [7, с. 47].

Камунікатыўны характар працы з ВТ заключаецца ў тым, каб захаваць на ўроку рэальную сітуацыю зносін чытача з тэкстам, стварыць умовы для дыялогу з аўтарам. Умовай паспяховай камунікацыі з'яўляецца актыўная кагнітыўная дзейнасць навучэнца па разуменні і засваенні зместу тэксту. Праца з ВТ пры гэтым разглядаецца як форма ўзаемадзеяння чытача і тэксту. Паколькі камунікатыўная сутнасць адзінкі выяўляецца толькі ў дыялагавым рэжыме з чытачом, “тэкст мёртвы без акта пазнання” [8, с. 107].

Лагічная аперацыя дэфініравання патрабуе ўліку такога ключавога параметра вучэбнага тэксту, як *дыялагічнасць*, паколькі першасна тэкст запланаваны, спраецываны на зносіны, на ўзаемаразуменне. Паводле пазіцыі М.М. Бахціна, дыялагічнасць тэкставай прыроды выяўляецца ў тым, што любы тэкст з'яўляецца рэакцыяй у адказ, усякае разуменне тэксту ёсць суаднесенасць яго з іншымі выказваннямі” [9, с. 91]. Вучэбны тэкст, як і любы іншы, прадугледжвае наяўнасць камунікантаў – складальніка падручніка (адрасанта) і чытача-навучэнца (адрасата). Дыялагічнасць вучэбнага тэксту праецывуе ўзаемадзеянне камунікантаў, дыдактычную неабходнасць улічваць адрасантам магчымыя рэакцыі адрасата (напрыклад, разуменне/неразуменне зместу адзінкі).

Дыялагічныя адносіны ў вучэбным тэксце ўзнікаюць не адвольна, а паводле задумы аўтара, які выкарыстоўвае для гэтага набор спецыяльных сродкаў і прыёмаў іх арганізацыі. Менавіта дыдактычная скіраванасць адзінкі, наяўнасць кампанентаў, што рэгулююць і стымулююць пазнавальную дзейнасць, улік фактараў адрасата могуць разглядацца як праяўленне дыялагічнасці вучэбнага тэксту. Формамі дыялогізацыі выступаюць: зварот да чытачоў, да аўтарытэтных вучоных праз цытаванне, упамінанне прозвішчаў, назваў прац, наяўнасць пытанняў, вобразнае ўспрыманне інфармацыі праз выкарыстанне метафар, параўнанняў, прыкладаў-ілюстрацый, імператывных форм як спосабаў пераканання, удзелу ў сумесных разважаннях, пошуках ісціны.

*Адрасаванасць* вучэбнага тэксту выяўляе яго прызначанасць для пэўнага кантынгентна навучэнцаў. Адрасаванасць адзінкі мае маўленчае выражэнне. Як паказвае аналіз сучасных падручнікаў, існуюць паказчыкі знешняй і ўнутранай адрасаванасці. Да паказчыкаў *знешняй адрасаванасці* адносяцца:

- а) ужыванне займеннікаў, найперш займенніка *мы*, які дэманструе ўзаемадзеянне складальніка падручніка і навучэнца-чытача;
- б) выкарыстанне пабуджалальных і пытальна-рытарычных сказаў з мэтай стварэння “атмасферы” дыялагічнасці ў маналагічным тэксце;
- в) дэманстрацыя розных меркаванняў, пры якіх чытачу прапануецца выбраць найбольш верагодную, абгрунтаваную пазіцыю;

г) прыклады-ілюстрацыі, якія выступаюць своеасаблівым зваротам да чытача, яго вопыту пазнання.

Паказчыкамі *ўнутранай адрасаванасці* з'яўляюцца:

- а) цытаванне як найбольш адэкватная інтэрпрэтацыя чужога меркавання, магчымасць прадставіць, разгарнуць розныя навуковыя пазіцыі;
- б) спасылкі на іншыя крыніцы і аўтараў, каментарыі, заўвагі да асноўнага тэксту;
- в) запрашэнне да сумеснага разгляду праблемы.

*Аксіялагічнасць* вучэбнага тэксту вылучае адзінку як каштоўнасць асобнай і сацыяльнай значнасці ў сістэме нацыянальнай і агульначалавечай культуры. У аксіялагічным кантэксце дэкларуецца сувязь паміж узроўнем культуры асобы і засвоенымі ёю тэкстамі, сцвярджаецца, што “ўзровень агульнага і маўленчага развіцця асобы вызначаецца аб'ёмам і якасцю засвоеных тэкстаў з назапашаных грамадствам духоўных набыткаў” [10, с. 6–7]. Для спасціжэння культурнай вартасці тэкстаў навучэнец павінен уключыць іх ва ўласны тэзаўрус лінгвістычных і духоўна-маральных нормаў.

*Універсальнасць ВТ* заключаецца ў тым, што асобны вучэбны тэкст у школьным падручніку выступае як прататыпны прадстаўнік мноства тэкстаў, якія адлюстроўваюць аднародныя фрагменты пэўнай прадметнай сферы, абслугоўваюць аднатыпныя пазнавальна-камунікатыўныя сітуацыі. Такія тэксты маюць аднолькавы набор камунікатыўна-сэнсавых блокаў, уніфікаваны набор маўленчых формул.

Вызначаны аб'ём аптымальнага набору катэгорыяльных прымет вучэбнага тэксту (інфарматыўнасць, камунікатыўнасць, дыялагічнасць, аксіялагічнасць, універсальнасць) стварае аснову для рацыянальнага дэфініравання адзінкі. Разам з тым прыведзеныя прыметы маюць нястрогі, няжорсткі характар. Адны з іх могуць быць дамінуючымі, стабільнымі, іншыя – патэнцыяльнымі, варыятыўнымі. Трэба пагадзіцца, што акрэсленыя прыметы “маюць градуальны характар: 1) яны валодаюць рознай ступенню валіднасці ў розных тыпах тэксту;

2) не ўсе прыметы могуць і павінны праяўляцца ў кожным тэкставым экзэмпляры; 3) не ўсе прыметы тэкстуальнасці маюць аднолькавую значнасць для сцвярджэння (або адмаўлення) тэкставага статусу” [7, с. 53].

З улікам акрэсленых тэкставых катэгорый разгледзім азначэнні вучэбнага тэксту, прапанаваныя ў сучасных даследаваннях. Праведзены аналіз дэфініцый сведчыць пра няўстойлівасць зместу тэрмінаў і выяўляе наступныя тэндэнцыі, што ўскладняюць працэдуру дэфініравання адзінкі:

1) у шматлікіх працах адзінка *вучэбны тэкст* разглядаецца ў якасці пэўнай эмпірычнай дадзенасці, без вызначэння паняцця: вучэбна-навуковы тэкст разумеецца як “тэкст падручніка па пэўнай дысцыпліне” [11, с. 3];

2) вылучэнне асобнай канкрэтнай катэгорыі, уласцівай вучэбнаму тэксту: мадальнасці (В.М. Шашкова); даступнасці, чытабельнасці (Ю.Ф. Шпакоўскі); дыскурсіўных характарыстык адзінкі (Н.Н. Ганчар);

3) фармальнасць азначэнняў паняцця як вынік неразмежавання тэксту/вучэбнага тэксту, напрыклад: “Вучэбна-навуковыя тэксты складаюць аснову вучэбных дапаможнікаў, якія закліканы навучаць” [12, с. 9]; “даступны вучэбны тэкст – гэта тэкст, які з’яўляецца... аптымальна цяжкім” [13, с. 3];

4) частка азначэнняў характарызуецца шырокім, адвольным наборам параметраў або дыфузнасцю характарыстык адзінкі, абумоўленых тэарэтычнай нераспрацаванасцю праблемы: “Вучэбны тэкст уяўляе сабой навукова-вучэбны твор у жанры вытлумачальнага маналогі” [14, с. 13];

5) мнагазначнасць, размытасць прапанаваных азначэнняў-назіранняў, якія не ўтрымліваюць прымет, што раскрываюць сутнасць паняцця: “Уважлівы разгляд вялікай колькасці вучэбных тэкстаў паказвае, што з мэтай пагружэння рэцыпіента ў розныя сферы зносін, у сучаснай тэкставай прасторы ўжываюцца розныя функцыянальна-стылістычныя тыпы тэкстаў, якія вылучаюцца разнастайнасцю жанраў (газетныя і часопісныя артыкулы, аповяданні, вершы, песні, анкеты, аб’явы і інш.)” [15, с. 122].

Значным, што на сённяшні дзень пры звароце да феномена вучэбнага тэксту даследчыкі карыстаюцца рознымі тэрмінамі: *вучэбны тэкст*, *вучэбна-навуковы тэкст*, *навукова-вучэбны тэкст*, *дыдактычны тэкст*, *вучэбна-дыдактычны тэкст*, *навукова-дыдактычны тэкст*, *вучэбна-моўны тэкст* і інш. Суіснаванне розных адзінак у кантэксце педагагічных даследаванняў дэманструе не толькі няўстойлівую тэрміналагічную практыку, але і пацвярджае складанасць паняцця, якое, нягледзячы на актыўнасць, частотнасць ужывання, не мае адназначнай трактоўкі.

У даследаваннях беларускіх вучоных азначэнне вучэбнага тэксту прапанавана В.А. Ляшчынскай, якая правамерна бачыць у вучэбным тэксце “адзінку навучання тэкставай дзейнасці, тэкставай камунікацыі, цэнтральны кампанент падручніка і кожнага ўрока беларускай мовы” [16, с. 68].

Сінтэзуючы падыходы і аспекты даследаванняў вучэбнага тэксту, зробім спробу дэфініраваць паняцце ў кантэксце дасягненняў педагагічнай навукі. На нашу думку, статус *вучэбнага* набывае *тэкст* як кампанент тэкставай дзейнасці, уключаны з дыдактычнымі мэтамі ў сферу вучэбнай камунікацыі, у межах якой выступае асновай аналізу, інтэрпрэтацыі і стварэння ўласных выказванняў. Праца з тэкстам разглядаецца як камунікацыйна-пазнавальная дзейнасць, як інтэлектуальная форма ўзаемадзеяння паміж навучэнцам і тэкстам, скіраваная на разуменне і засваенне зместу адзінкі. У аснове разумення тэксту знаходзяцца маўленча-інтэлектуальныя аперацыі. Так, айчыны метадыст В.У. Протчанка бачыць у мове, моўнай адукацыі “механізм фарміравання асобы, сродак развіцця інтэлекту” [17, с. 56]. М.І. Жынкін сцвярджае: працуючы з тэкстам, мы пераходзім “у кампетэнцую інтэлекту” [18, с. 88], што абумоўлівае “асаблівасці пазнавальных адносін суб’екта да свету і характар узнаўлення рэчаіснасці ў індывідуальнай свядомасці” [19, с. 94].

Сказанае дае падставу разглядаць працу з тэкстам як інтэлектуальна-маўленчую дзейнасць, якая прадугледжвае развіццё пазнавальных матываў, фарміраванне каштоўнасных адносін да ведаў, засваенне рацыянальных спосабаў дзейнасці і прыёмаў аналізу вучэбнага тэксту, трансфармацыі і самастойнага выкарыстання атрыманай інфармацыі, а таксама адэкватнага афармлення ўласных выказванняў. З улікам сфармуляванага азначэння вучэбны тэкст разглядаецца як інтэграваны аб’ект, шматаспектны феномен, які вербалізуе (візуалізуе) інфармацыйна-зместавы, культуразнаўчы фрагмент ведаў, ізаморфны структуры пазнавальнай дзейнасці ўдзельнікаў вучэбнай камунікацыі.

Такім чынам, складанасць і рознааспектнасць азначэнняў адзінкі можна патлумачыць, на нашу думку, поліфункцыянальнай прыродай вучэбнага тэксту, яго функцыянаваннем у пазнавальным працэсе ў якасці аб’екта аналізу, узнаўлення і разумення. Адпаведна тэкст можна трактаваць як мадэль працэсу вучэбных зносін у рамках тэкстава-інфармацыйнай дзейнасці. Гэта значыць, што ВТ можа быць адэкватна апісаны, інтэрпрэтаваны толькі ў структуры той дзейнасці, у якой ствараецца і функцыянуе. З улікам характару пазнавальнай дзейнасці тэкст не з’яўляецца гамагенным паводле паходжання, паколькі яго лінгваметадычны статус разнародны: гэта моўная і дыдактычная адзінка, кампанент і прадукт вучэбнай камунікацыі, адзінка культуры. Лінгваметадычная сутнасць ВТ не можа быць вытлумачана па-за рамкамі пазнавальна-камунікацыйнай дзейнасці. Тэкст у вучэбнай камунікацыі выконвае функцыі, абумоўленыя дыдактычнай сітуацыяй, нятоеснай камунікацыйнай задачы сферы першааснага бытавання адзінкі. Побач з агульнымі параметрамі, уласцівымі любому тэксту, ВТ мае шэраг спецыфічных, звязаных з функцыянаваннем адзінкі ў межах вучэбнай камунікацыі. Спецыфіка адзінкі як кампанента школьнага падручніка па мове дэтэрмінавана характарам пазнавальнай дзейнасці, якая прадвызначае *лінгваметадычнае адзінства вучэбнага тэксту: гэта аб’ект, інструмент, аснова, прадукт навучання*.

Такім чынам, сучасны вучэбны тэкст як лінгваметадычная аснова фарміравання прадметных кампетэнцый трактуецца як *поліфункцыянальнае ўтварэнне*:

– *лінгва-сэнсавы эталон* тэкставай дзейнасці, скіраванай на аналіз, разуменне, інтэрпрэтацыю “чужых” і стварэнне ўласных тэкстаў;

– *зместавая апора* для фарміравання відаў маўленчай дзейнасці, аб’яднаных працэдурамі разумення вучэбнага тэксту: слуханне, чытанне, гаварэнне і пісьмо;

– *камунікатыўная адзінка*, першасна прызначаная быць мэтай, зместам і сродкам зносін, (паводле А.М. Лявонцьева, “навучанне зносінам для зносін у працэсе зносін”) [20, с. 114];

– *прадукт маўлення*, які разгортвае механізм маўленчай дзейнасці ад тэксту-эталона да тэксту-прадукту, што адлюстроўвае паслядоўнасць, этапнасць пазнавальных дзеянняў – праз чытанне, аналіз, інтэрпрэтацыю адзінкі да стварэння ўласнага выказвання;

– *дзейнасная аснова* для развіцця прадметных кампетэнцый, што ілюструе ўзаемасувязь фарміравання каштоўнасных арыентацый, прадметных (вучэбна-моўных) і метапрадметных уменняў, універсальных дзеянняў навучэнцаў. Менавіта на аснове тэксту ажыццяўляюцца пазнавальныя працэдуры: тэкст чытаецца, разумеецца, аналізуецца, трансфармуецца, каментуецца, ствараецца;

– *універсальны сродак* захавання культурнай інфармацыі, засваення тэкставай дзейнасці, спосабу назапашвання інтэлектуальна-маўленчага вопыту.

Вучэбны тэкст школьнага падручніка мысліцца як тэкст культуры, інструмент яе трансляцыі, прадукт культуры. Дасягненне вынікаў, арыентаваных на засваенне культуры (усведамленне мовы як нацыянальна-культурнай каштоўнасці, асэнсаванне яе камунікатыўна-эстэтычных магчымасцей, дасягненне агульнакультурнага ўзроўню), немагчыма без апоры на ўзорны тэкст. Неабходнасць навучаць працы з тэкстам, разуменню тэкставай інфармацыі, стратэгіям асэнсаванага чытання вымагае фармулявання прыярытэтнай ролі вучэбнага тэксту ў працэсе дасягнення адукацыйных вынікаў – асобасных, прадметных і метапрадметных.

Сучасная моўная адукацыя патрабуе акцэнтавання працы з тэкстам як універсальнай духоўна-практычнай дзейнасці, што забяспечвае рух ад уласна прадметных ведаў да спасціжэння, пазнання свету культуры з дапамогай тэксту. Тэкст як цэнтральнае звяно школьнага падручніка ўяўляе сабой вучэбны прадукт, прызначаны для асэнсавання і спазнання. Фарміраванне ўменняў працаваць з тэкстам падразумявае засваенне спосабаў дзейнасці, скіраваных на адэкватнае ўспрыманне, вытлумачэнне, інтэрпрэтацыю вучэбнай інфармацыі. Гэта падразумявае як сістэму лінгвістычных ведаў, так і сістэму ўменняў, скіраваных на аналіз гатовых (чужых) і стварэнне ўласных тэкстаў, уменняў адэкватна разумець інфармацыю. Базавыя, апорныя ўменні могуць быць сфарміраваны толькі на ўзроўні вучэбнага тэксту.

Тэкст патэнцыяльна праецыруе алгарытм пазнавальнай дзейнасці па засваенні вучэбнай інфармацыі. Вучэбны тэкст першасна запраграмаваны на прачытанне і засваенне, што адбываецца ў працэсе выканання заданняў на аснове тэксту. Адпаведна аптымальны вучэбны тэкст не толькі ўтрымлівае інфармацыю, але і праецыруе спосабы дзейнасці, з дапамогай якіх гэтая інфармацыя можа быць атрымана і скарыстана.

**Заклучэнне.** Такім чынам, вучэбны тэкст як аснова фарміравання прадметных кампетэнцый навучэнцаў кардынальна змяняе ўяўленні пра пісьменнага чалавека – ад умення пісаць граматычна правільна да здольнасцей асобы адэкватна ўспрымаць, трансфармаваць інфармацыю. Тэкставая дзейнасць асобы выяўляе “сумарны” маўленчы вопыт працы з тэкстам праз комплекс універсальных уменняў.

Аб’ектам увагі на ўроках мовы павінны быць не толькі арфаграфічная і пунктуацыйная пісьменнасць, а ўменні аналізаваць і ствараць тэксты, усведамляць дыялог, суразмоўніцтва як формы сацыяльнага быцця чалавека. Праз працу з тэкставай інфармацыяй развіваюцца мысленне, інтэлектуальныя здольнасці асобы. Вучэбныя тэксты ў такім разуменні выступаюць сродкам развіцця інфармацыйнай культуры, запатрабаванай сучасным грамадствам.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
2. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. – М. : Флинта, 2009. – 384 с.
3. Кубрякова, Е.С. О тексте и критериях его определения / Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика : в 2 т. – Т. 1. – М., 2001. – С. 72–81.
4. Матвеева, Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: синхронно-сопоставительный очерк / Т.В. Матвеева. – Свердловск : Изд-во Уральск. ун-та, 1990. – 170 с.
5. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин ; отв. ред. Г. В. Степанов. – Изд. 9-е. – М. : ЛЕНАНД, 2016. – 144 с.
6. Никитина, Е.С. Смысловый анализ текста: психосемиотический подход / Е.С. Никитина. – М. : ЛЕНАНД, 2019. – 200 с.
7. Чернявская, В.Е. Текст в медиальном пространстве : учеб. пособие / В.Е. Чернявская. – М. : ЛЕНАНД, 2017. – 232 с.
8. Тураева, З.Я. Лингвистика текста : учеб. пособие / З.Я. Тураева. – 2-е изд., доп. – М. : ЛИБРИКОМ, 2009. – 144 с.
9. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 444 с.
10. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М. : Наука, 1982. – 368 с.
11. Чистякова, Г.Д. Исследование понимания текста как функции его смысловой структуры : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Г.Д. Чистякова ; НИИ общей и пед. психол. – М., 1995. – 24 с.

12. Павлова, А.И. Формирование коммуникативной компетентности учащихся 5–9 классов в работе с учебно-научными текстами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.И. Павлова ; Орл. гос. ун-т. – Орел, 2007. – 23 с.
13. Золотухина, Т.О. Психолого-педагогические условия понимания учебных текстов студентами-психологами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.О. Золотухина ; Воронеж. гос. ун-т. – Курск, 2009. – 24 с.
14. Клякина, Е.А. Обучение студентов-филологов приемам интерпретации научного текста в целях учебного общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.А. Клякина ; Морд. гос. пед. ин-т. – Ярославль, 2006. – 27 с.
15. Семерджиди, В.Н. Лингвистические и дидактические особенности учебного текста на иностранном языке (русском и английском) / В.Г. Семерджиди // Вестн. ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 2. – С. 117–122.
16. Ляшчынская, В.А. Методыка выкладання беларускай мовы. Маўленне : вучэб. дапам. для студэнтаў / В.А. Ляшчынская. – Мінск : РІВШ, 2009. – 168 с.
17. Протчанка, В.У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове / В.У. Протчанка. – Мінск : Нац. ін-т адукацыі, 2001. – 212 с.
18. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество / Н.И. Жинкин // Избр. тр. – М. : Наука, 1998. – 224 с.
19. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
20. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 511 с.

*Пасмуніў 22.09.2021*

### THE TEXT OF A SCHOOL TEXTBOOK ON THE BELARUSIAN LANGUAGE AS A LINGUO-METHODOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF SUBJECT COMPETENCES

**L. VASYUKOVICH**

*The article defines the specificity of the educational text, determined by the nature of cognitive activity, in which the unit acts as an object, instrument, basis, product of education. The typological text categories are analyzed: informativeness, communicativeness, dialogicality, addressing, axiological, universality. The author comes to a reasonable conclusion that the educational text as the basis for the formation of subject competencies has a multi-aspect linguo-methodological status: a linguistic-semantic standard of textual activity, a substantive support for statements, a means of preserving cultural information, a method of acquiring intellectual-speech experience.*

**Keywords:** *text of a school textbook, subject competences, text categories, linguo-methodological status of the educational text.*

### УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА НА БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

**Л. ВАСЮКОВИЧ**

*Определена специфика учебного текста, обусловленная характером познавательной деятельности, в которой единица выступает как объект, инструмент, основа, продукт обучения. Анализируются типологические категории текста: информативность, коммуникативность, диалогичность, адресность, аксиология, универсальность. Автор приходит к выводу, что текст как основа формирования предметных компетенций характеризуется многоаспектностью лингвометодического статуса: лингвосмысловый эталон текстовой деятельности, содержательная опора выражений, средство сохранения культурной информации, способ накопления интеллектуального и разговорного опыта.*

**Ключевые слова:** *учебный текст школьного учебника, предметные компетенции, категории учебника, лингвистический и методический статус учебника.*



УДК 372.881.161.1

**ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА  
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА)**

*Д.А. ГРАДЮШКО*

*(Белорусский государственный университет, Минск)*

*Рассматривается проектный метод как один из инновационных подходов к комплексному развитию компонентов коммуникативной компетенции. Описывается поэтапное использование проектного метода, позволяющее учесть все ключевые характеристики данной деятельности и применить на занятиях для обучения иностранных учащихся. Предлагаемые задания готовят будущих специалистов к профессиональной деятельности, развивая умение собирать и анализировать информацию, выступать перед публикой и взаимодействовать с другими учащимися.*

**Ключевые слова:** *проект, коммуникативная компетенция, базовый уровень владения русским языком как иностранным.*

**Введение.** Система образования Республики Беларусь переживает значительные изменения в связи с современными международными требованиями к образовательным стандартам, а также профессиональным навыкам и умениям учащихся. Преподаватель должен так организовывать учебный процесс, чтобы у иностранных студентов комплексно развивались все компоненты коммуникативной компетенции, поскольку развитие только лингвистического компонента недостаточно для свободного ведения профессионально ориентированной коммуникации. Перед преподавателем встает необходимость поиска оптимальных путей организации учебного процесса, благодаря которым учащиеся будут не только знать, но и уметь использовать полученные знания для решения речевых задач. Предлагаем обратиться к такому инновационному методу, как проектный, который позволяет вспомнить ранее изученный материал, а также способствует всестороннему развитию всех компонентов коммуникативной компетенции иностранных студентов.

**Основная часть.** Перед тем как использовать проектный метод на занятиях, преподавателю важно разобраться с его сущностью.

Проектный метод берет начало в первой половине XX в. Достаточно долгое время данная методика развивалась за рубежом, претерпевая стадии развития и угасания. В современной педагогической практике интерес к проектному методу снова возрос.

Исследователи разных стран предлагают определения проектного метода. Сравнивая эти определения, можно сказать, что они основаны на одинаковых характеристиках. Разница заключается в том, что исследователи считают одни особенности проекта важнее других. Так, например, И.А. Зимняя, определяя проект, большое внимание уделяет самостоятельной работе студентов. Она отмечает, что проект представляет собой самостоятельно планируемую и реализуемую учащимися работу [1, с. 210–223.]. Таким образом, важно, чтобы учитель во время выполнения проекта самоустранился, давая студентам возможность проявить себя.

По мнению Дж. Стивенсона, проект – это проблемный акт, совершаемый в естественных условиях [2, р. 81–83]. Это значит, что при планировании и выполнении проекта очень важен процесс постановки проблемы; именно поставленная проблема определяет дальнейшие этапы работы над проектом. Также стоит отметить, что в определении Дж. Стивенсона большое внимание уделяется условиям проведения проекта. Все, с чем сталкиваются учащиеся, должно приближать их к реальной жизни. Выполняя проект, они должны получать знания, которые впоследствии могут быть использованы в профессиональной деятельности.

В 1989 г. С. Хейнс писал, что проект – это многоуровневая деятельность, в первую очередь, ориентированная на тему, а не на овладение языковыми средствами. Согласно С. Хейнсу, учащиеся должны использовать уже имеющийся у них словарный запас и ранее полученные знания по теме проекта. Однако в таком случае проектная деятельность не имеет познавательной ценности для учащихся. Студенты должны проявить себя в поисках решения заранее поставленной проблемы, используя как уже имеющиеся у них знания, так и полученные во время работы над проектом [3, р. 88–91].

Как считает Б.М. Снедден, проект – составляющая образовательного процесса, значимость которой выражается в положительных результатах. Таким образом, по Б.М. Снеддену, об эффективности проектной деятельности можно судить, опираясь на полученный результат. Положительный итог возможен, если учащиеся понимают и соблюдают этапы проектной деятельности, а также осознанно применяют теоретическую базу на практике [4, р. 26–31].

Похожие взгляды в определении метода проектов имеет В.С. Зайцев. Он полагает, что метод проектов – это совокупность желаемых результатов, идей, гипотез для формирования творческого теоретического продукта. Планируемый результат лежит в основе всей творческой проектной деятельности. Также стоит отметить, что В.С. Зайцев уделяет большое внимание теории как основополагающей составляющей проекта, без которой деятельность учащихся не может привести к желаемому результату [5, с. 52–60].

Е.С. Полат отмечает, что проектный метод – это совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развитие креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта [6, с. 98–112]. В этом определении видны основные характеристики, которые помогают понять сущность этого метода. Так, мы понимаем, что перед выполнением проекта учащимся предлагается определенная проблема, поиском решения которой они и занимаются, выполняя проект.

Проанализировав различные определения проектного метода, можно прийти к выводу, что в его основе должен быть проблемный акт, в результате которого учащиеся активизируют ранее усвоенные знания. Тема проекта должны быть близка студентам, чтобы настраивать их на получение новых знаний. Работа учащихся в разной мере носит творческий характер, а результатом их деятельности должен стать конкретный продукт. Большое внимание отводится самостоятельной работе учащихся, при этом преподаватель не навязывает мнение, а лишь помогает им при необходимости, направляя их деятельность.

Опираясь на программу курса, преподаватель может выбирать время и тему для введения проектов в учебный процесс. Важно отметить, что мы не рекомендуем метод проектов в качестве основного метода обучения, скорее, как средство промежуточного контроля, для введения новой темы, при завершении курса. В зависимости от целей, которые ставит преподаватель перед тем, как начать курс и перед каждым отдельным занятием, мы можем говорить о том, как используется метод проектов.

Приступая к планированию проектной деятельности, преподавателю необходимо продумать подходящий тип проекта к определенному занятию, как его правильно применять, сколько времени необходимо уделить этой деятельности.

Мы предлагаем использовать смешанный тип проектов. Так, деятельность студентов является исследовательской; после того, как они получают общую тему проекта, их задачей будет выделить актуальный предмет для собственного исследования. Студенты также определяют этапы достижения конечного продукта и соотносят задачи деятельности с этапами. Деятельность студентов является творческой. Иностранные учащиеся самостоятельно делают выбор и способы решения поставленной задачи и презентации результатов. Важное значение имеет оформление результатов работы: с помощью создания газеты, видео, статьи, репортажа или презентации как способа отчета о проделанной работе. Информационная деятельность учащихся подразумевает поиск информации, а затем ее последующий анализ и обобщение. Для того чтобы работа студентов была продуктивной, им необходимо не только активизировать ранее изученный материал, но и заниматься поиском новых знаний. Таким образом, планируя включить проектную деятельность в учебный процесс, мы принимаем во внимание его смешанность.

Е.С. Полат разделяет проекты по характеру координации. Наше предложение – проводить проект со скрытой координацией, в соответствии с чем преподаватель выступает как деловой партнер, который не диктует учащимся, что делать, а вносит деловые предложения.

По количеству участников рекомендуем предложить учащимся парный вариант работы. При этом иностранные студенты имеют возможность самостоятельно выбирать, с кем им комфортнее выполнять проект. С одной стороны, у каждого учащегося есть определенные обязанности, так они выполняют индивидуальную часть проекта; но с другой – иностранный студент работает в команде со вторым участником, что развивает его коммуникативные навыки.

В условиях подготовки иностранных студентов нефилологических специальностей, полагаем, что двух пар будет достаточно. Таким образом, наш проект является краткосрочным, он направлен на решение небольшой проблемы. На основе проведенной экспериментальной проверки мы рекомендуем оптимальное количество этапов проекта – три.

После того как преподаватель определил ключевые характеристики планируемого проекта, можно приступить к его выполнению. Первый этап способствует погружению иностранных студентов в основную тему проекта – «питание» – на основе картины Николая Владимировича Бушика «Натюрморт с Павлинкой» [7]. Иностранные студенты должны оценить картину, проработать преобразование прямой речи в косвенную, узнать информацию об авторе и название картины. Кроме того, необходимо выполнить некоторые упражнения, которые будут включать специфическую работу с тематической группой слов.

Сначала преподаватель знакомит иностранных учащихся с картиной белорусского художника. Студенты получают первичное представление об увиденном и стараются проинтерпретировать произведение изобразительного искусства. Для того чтобы обогатить словарный запас учащихся, выполняется упражнение, направленное на усвоение лексики для оценки картины. Учащиеся вспоминают прилагательные. В задании необходимо подобрать синонимы к словам:

- |                  |             |
|------------------|-------------|
| 1) хорошая;      | простая;    |
| 2) плохая;       | прекрасная; |
| 3) ужасная;      | неплохая;   |
| 4) обычная;      | кошмарная;  |
| 5) удивительная; | отличная;   |
| 6) лучшая;       | негодная.   |

После закрепления лексических единиц для выражения оценки иностранным учащимся предлагается передать впечатление от данной картины. Студентам необходимо продолжить предложение:

Мне (не) нравится эта картина, потому что...

Отвечая на этот вопрос, студенты используют слова из предыдущего задания. Как показывает практика, иностранцам особенно трудно объяснить, почему им нравится или не нравится картина. Задача преподавателя – помочь студентам выразить мысль. На базовом уровне владения русским языком как иностранным появляется новая интенция, связанная с тем, что по необходимости учащиеся могут объяснить свое отношение к обсуждаемому предмету. Таким образом, данное упражнение полезно, т.к. студенты практикуются в выполнении речевой задачи.

После первичного обсуждения картины можно перейти к ее детальному рассмотрению с опорой на высказывания других людей. Отметим, что следующее задание позволяет иностранным учащимся отработать навыки использования косвенной речи, изучение которой на элементарном уровне не предусматривалось [8]. Студентам необходимо преобразовать прямую речь в косвенную:

- 1) Валентина заметила: «Девушка завтракает дома, а не в ресторане».
- 2) Коля утверждает: «Картина написана в темных тонах».
- 3) Азиза и Марат объявили: «Вчера мы купили такую же посуду в супермаркете».
- 4) Софья упомянула: «Цветы на его картине символизируют приход весны».
- 5) Петя сказал: «Я помню, что у моей мамы есть такая белая ваза».

Предполагается, что студенты выполняют это упражнение, в зависимости от целей и задач занятия, письменно или устно. Далее можно углубиться в беседу по картине и добавить информацию, расширяющую лингвокультурологические знания учащихся. Мы предлагаем студентам трансформационное упражнение, в котором они узнают про белорусского художника и повторяют некоторые грамматические правила. Студентам необходимо вставить слова в пропущенные места в нужной форме:

*Слова для справок:* Европа, коллекция, музей, находится, выставка, художник, область, родиться.

Бущик Николай Владимирович ... в деревне гродненской ... Он является членом белорусского союза ... Николай является участником более 170 ... Произведения ... в Национальном художественном ... Республики Беларусь, картинной галерее в Полоцке, в ... в Париже и других странах ... Одна из его картин называется «Натюрморт с Павлинкой».

Получив общую информацию о художнике, который написал эту картину, студенты могут задать вопрос о ее названии. Мы предлагаем упражнение в виде тестового задания, которое поможет учащимся дать определенное название. Преподаватель может использовать средства наглядности вместо определений. Если учащимся не удастся самостоятельно понять значение, они могут воспользоваться словарем.

В каком значении употребляется слово «натюрморт»:

- 1) изображение неодушевленных предметов в изобразительном искусстве;
- 2) изображение или описание человека, или группы людей;
- 3) основной предмет изображения – природа.

В каком значении употребляется слово «Павлинка»:

- 1) девушка;
- 2) пьеса;
- 3) растение.

Вовлекая студентов в коммуникацию, преподаватель может задать вопросы студентам: какой ваш любимый вид изобразительного искусства? Умеете ли вы рисовать? Знаете ли вы человека с именем Павлинка? Нравится ли вам это имя?

Приступая ко второй части занятия, уже подробнее остановимся на теме «питание». Следующее задание будет примером упражнения в контексте межкультурной коммуникации. Студенты из разных стран могут познакомиться с блюдами национальной кухни других учащихся, а также с блюдами, характерными для страны, в которой они изучают русский язык. В этом упражнении студенты также повторят или освоят условные предложения. Учащимся предлагается создать словосочетания и дополнить предложение:

Если вы живете в ..., то традиционное блюдо ...

- |                                   |                        |
|-----------------------------------|------------------------|
| 1) Австрия;                       | а) драники;            |
| 2) Китай;                         | б) гамбургер;          |
| 3) Англия;                        | в) венский шницель;    |
| 4) Грузия;                        | г) сяо лонг бао;       |
| 5) Голландия;                     | д) вареники            |
| 6) Италия;                        | е) шаурма;             |
| 7) Объединенные Арабские Эмираты; | ж) пицца;              |
| 8) Украина;                       | з) селедка;            |
| 9) Америка;                       | и) хачапури;           |
| 10) Беларусь.                     | к) йоркширский пудинг. |

В то время как студенты создают по образцу высказывания, преподаватель может задавать им вопросы: какие блюда из перечисленных вы пробовали? Какие традиционные блюда есть в вашей культуре? и др.

На базовом уровне владения русским языком как иностранным большое внимание уделяется лексике, связанной с продуктами. Таким образом, следующее упражнение направлено на активизацию данных слов, а также на целевые предложения с союзом *чтобы*. Студентам необходимо найти ошибки в рецептах и продолжить предложение:

Какие ингредиенты нужны, чтобы...

1. Картофель фри – картофель, масло, соль, сахарная пудра.
2. Банановые оладьи – кабачок, банан, мука, яйца, молоко.
3. Ленивые вареники – капуста, творог, яйцо, мука, соль.
4. Мясо по-французски – круассан, багет, свинина, картофель, сыр.
5. Омлет – яйца, молоко, масло, соль, пшеница.
6. Пюре – кетчуп, картофель, молоко, соль, кефир.
7. Сырники – сыр, творог, мука, яйца, сахар, масло.
8. Конфеты брауни – кокосовая стружка, шоколад, сгущенка, сметана.

В некоторых рецептах отсутствуют необходимые ингредиенты, студенты могут предположить какие, а также добавить продукты, которые, по их мнению, подойдут определенному блюду.

Следующее задание приближает учащихся к выполнению самостоятельной проектной деятельности. Иностранцам необходимо дополнить рецепт приготовления белорусского национального блюда «клецки» глаголами в правильной форме, а также выстроить правильную последовательность приготовления блюда.

*Слова для справок:* добавлять, формировать, сливать, перемешивать, варить.

Аккуратно ...

... воду.

... картофель в подсоленной воде.

... 20 г сливочного масла и хорошо разминаем.

Руки смачиваем водой и ... крупные заготовки – колобки.

Варим клецки в подсоленной кипящей воде на среднем огне.

Готово!

В конце занятия студенты уже могут предположить тему предстоящего проекта. В ходе пары они должны повторить все необходимые лексические единицы и грамматические структуры, которые могли бы вызвать трудности во время выполнения проекта. Таким образом, учащиеся могут рассказать про традиционное блюдо в их стране или сравнить блюда разных стран. Преподаватель задает только общую тему, определяя некоторые требования к проекту, однако учащиеся самостоятельно выбирают отдельное направление темы и его развивают.

Начинается второй этап деятельности учащихся, когда преподаватель объявляет требования к конечному результату, а также к тому, какими способами студенты могут получить конечный продукт. Главное требование заключается в использовании русского языка на всех этапах выполнения проекта. Конечный результат должен представлять собой практически значимый продукт, который можно использовать в профессиональной деятельности учащихся.

На данном этапе студенты обсуждают структуру последующей деятельности: определяют цель, задачи, способ презентации конечного продукта, а также распределяют роли при выполнении проекта. Иностранные студенты занимаются сбором, анализом и обобщением необходимых данных. На следующее занятие иностранные студенты приходят уже с готовыми проектами.

Последний этап проекта связан с презентацией полученного результата. Важно отметить, что во время презентации проектов иностранные учащиеся должны уделить особое внимание тому, как они разработали конечный продукт. Так, они указывают изученные литературные и интернет-источники, описывают очередность их деятельности, включая информацию о том, кто за что отвечал в команде. Учащиеся рассказывают, чему они научились во время выполнения проекта: освоили новый лексический и грамматический материал, который был им раньше неизвестен; повторили ранее пройденный материал; использовали компьютерные технологии, когда составляли презентацию; научились применять Power Point и пользоваться поисковыми системами; получили некоторую информацию культурологического характера.

**Заключение.** В ходе исследования мы пришли к выводу, что проектный метод позволяет проверить как сформированность лексико-грамматических навыков студентов, так и их коммуникативную подготовленность к реализации интенций и речевых задач базового уровня владения русским языком как иностранным.

Деятельность учащихся имеет практическую направленность. Они осознанно выполняют задание с пониманием того, как это можно использовать в последующей профессионально-ориентированной деятельности. Такие навыки помогут им в будущем успешнее выполнять профессиональные задачи. Проектная деятельность имеет творческий характер, что дает студентам возможность свободного поиска решений поставленных задач.

Учащиеся учатся работать индивидуально и в группе. Выполняя индивидуальную часть проекта, они берут ответственность за предстоящий результат, а работая с одноклассником, пытаются прийти к единому решению, что необходимо во время сотрудничества. Проектная деятельность коммуникативно направлена, т.к. учащиеся говорят на русском языке, используя актуальную лексику и грамматические структуры на всех этапах проекта. Кроме того, проектная деятельность отвечает принципу соизучения языка и культуры, поскольку учащиеся получают знания не только о языке, но и о культуре страны, в которой они изучают русский язык.

Проектный метод имеет много преимуществ. Студенты получают не только важные знания для собственного развития, но и практически значимый продукт, который впоследствии можно использовать с другими студентами в высших учебных заведениях или школах на занятиях по русскому языку как иностранному.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т.П. Леонтьева [и др.] ; под общ. ред. Т.П. Леонтьевой. – Минск : Выш. шк., 2015. – С. 210–223.
2. Villalba, S.M. Project work / S.M. Villalba // Open online journal for research and education. – 2015. – P. 81–83.
3. Tabaky, E. Project Work as a Means of Teaching Intercultural Communication Skills / E. Tabaky // Journal of education and practice. – 2014. – P. 88–91.
4. Jimenez, M.A. Project work: An opportunity for students to express themselves through writing practices / M.A. Jimenez // Bachelor Thesis: School of Science and Education. – 2015. – P. 26–31.
5. Зайцев, В.С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В.С. Зайцев // Вестн. ЧПУ. – 2017. – № 6. – С. 52–60.
6. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : учеб.-метод. пособие / Н.Ю. Пахомова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2005. – С. 98–112.
7. Бущик, Н.В. Натюрморт с Павлинкой [Электронный ресурс] / Н.В. Бущик. – Режим доступа: <https://arthaos.com/index.php?q=page/authors/bushhik-nikolaj-vladimirovich/>. – Дата обращения: 20.09.2020.
8. Нахабина, М.М. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Гальперин, Н.И. Соболева, В.В. Стародуб ; под ред. М.М. Нахабиной, Н.И. Соболевой. – СПб. : Златоуст, 2001. – 32 с.

Поступила 23.06.2021

#### THE USAGE OF PROJECT METHOD IN RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE TEACHING (BASED ON MATERIAL OF FINE ART)

*D. HRADZIUSHKA*

*The article deals with the project method as one of the innovative approaches to the complex development of the components of communicative competence. The article describes the stages of the project method usage. This information allows us to take into account all the key characteristics of this activity and apply them in foreign students teaching. The tasks, offered in the article, prepare future specialists for professional activities, developing the ability to collect and analyze information, speak to the public and interact with other students.*

**Keywords:** *project; communicative competence; basic level of proficiency in Russian as a foreign language.*

УДК 378

**ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ***канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА**(Белорусский государственный экономический университет, Минск)*

*Рассматривается обучение профессионально-ориентированному чтению на занятиях по иностранному языку студентов неязыковых специальностей. Утверждается, что это особая форма речевого общения между специалистами в определенном виде трудовой деятельности, которая осуществляется при помощи печатных текстов, что предполагает обязательный обмен информацией, т.к. данный вид чтения позволяет приобщаться к имеющемуся уже опыту в данной области знаний. Профессионально-ориентированное чтение расширяет эрудицию, внутренне обогащает, что создает возможность для профессионального роста и успешной карьеры.*

*Приводится авторская методика обучения профессионально-ориентированному чтению студентов неязыковых специальностей.*

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное чтение, иностранный язык, обучение, получение знаний, комплекс упражнений, современная информация.

**Введение.** В условиях курса, взятого нашим правительством, на ускорение социально-экономического развития нашей страны и использование огромных возможностей информатизации большое значение приобретает уровень подготовки современного специалиста вуза, прежде всего, такие его качества, как компетентность и чувство всего нового. Одной из главных перспективных целей системы белорусского образования является оперативная подготовка кадров высокой квалификации с учетом потребностей рынка труда.

По нашему мнению, в значительной степени именно профессионально-ориентированное чтение дает возможность создавать точную и полную информационную основу деятельности специалиста, его компетентности, которая, в свою очередь, делает профессиональный труд высокоэффективным и производительным. Только тот специалист может быть назван профессионалом, который способен совершенствоваться и обновлять накопленные в вузе знания, непрерывно повышать уровень своей квалификации путем изучения новой современной информации. Профессионально-ориентированное чтение должно быть основой самостоятельной работы, самообразования и саморазвития студента.

Поэтому важнейшей задачей преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе должно стать обучение чтению литературы по специальности.

**Основная часть.** Говоря о важности обучения чтению как средству постоянного профессионального роста, необходимо отметить, что в процессе нашего исследования не было найдено определения обсуждаемого понятия «профессионально-ориентированное чтение», которое бы помогло увидеть отличительные особенности данного вида чтения.

Если обратиться к определенным исследованиям ученых-методистов, занимающихся проблемами обучения иностранному языку, можно встретить достаточное количество определений понятия «чтение» (И.М. Берман, Л.П. Добраев, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, И.П. Осипова, и др.). В определениях этих ученых указываются те аспекты, которые характеризуют чтение. Ими признается, что чтение следует включать в коммуникативно-общественную и трудовую деятельность людей. Также чтение следует соотносить с письменной формой вербального общения рецептивного вида. При чтении, естественно, происходит извлечение и переработка воспринимаемой информации. Здесь имеется в виду, что чтение выступает как процесс в том случае, когда человек читает для того, чтобы получить необходимую и новую информацию из текста.

И последним моментом является направленность чтения на раскрытие смысловых связей и понимание текста. Однако эти характеристики в равной мере могут быть отнесены к чтению и художественной литературы, и научно-популярной. А специфические признаки, которые присущи только чтению с профессиональной ориентацией, здесь не указаны.

Поэтому стоит рассмотреть следующие вопросы.

Как научная, познавательная, так и профессионально-трудовая деятельность имеют существенный, объединяющий их фактор – наличие информации, ее прием и переработка, осуществляемые в процессе речевой деятельности (как известно, чтение относится именно к этому виду речевой деятельности).

Говоря о месте и роли чтения в общей системе деятельности специалиста, следует сказать, что оно является, по А.А. Леонтьеву [1, с. 64], составляющей в иерархии коммуникативной деятельности в таких формах общения, как:

- социально-ориентированная;
- групповой предметно-ориентированная;
- личностно-ориентированная.

По мнению С.К. Фоломкиной, которая в своей научной деятельности занималась именно проблемами обучения чтению в неязыковых вузах: «чтение является способом формирования и формулирования мысли посредством языка» [2, с. 87].

Поэтому важная особенность профессионально-ориентированного чтения (ПОЧ) – то, что оно входит в динамическую иерархическую структуру деятельности специалиста. При этом оно не может выступать в качестве ведущей деятельности, а является только вспомогательной. Сама по себе эта деятельность подчинена как обучению, так и познанию, и самообразованию. ПОЧ может оказывать опосредованно одновременное влияние на успешность учебы и трудовой профессиональной деятельности.

На наш взгляд, основная характеристика анализируемого нами вида чтения заключается в специфике интересов профессионально-ориентированного читателя. Например, С.А. Ломакина, уделяя внимание вопросам информационных потребностей мотивов ПОЧ, высказывает мнение, что «индивиду нужна не вся предлагаемая ему научная информация; он восполняет свой информационный дефицит, исходя из конкретных целей [3, с. 142]. Другими словами, специалисту при чтении иноязычного текст необходимо удовлетворить свою потребность в нужной и актуальной информации.

Если рассмотреть исследование И.П. Осиповой в данном направлении, то она сделала попытку разработать научное определение для понятия «профессиональное чтение». Ее определение достаточно проблематично, т.к. она решила связать вышеуказанный термин с понятием «информационная потребность» [4, с. 580]. С данным определением можно согласиться, но оно не полностью отражает анализируемый нами вид чтения.

По нашему мнению, основной характеристикой ПОЧ является то, что это особая форма речевого общения между специалистами в определенном виде трудовой деятельности, которая осуществляется при помощи печатных текстов, что предполагает обязательный обмен информацией. Ведь чтение позволяет приобщаться к имеющемуся уже опыту в данной области знаний; оно создает возможности для расширения своей эрудиции и внутреннего обогащения, что вполне может привести к профессиональному росту и успешной карьере.

Данное выше высказывание позволяет рассматривать ПОЧ как не просто чтение, выполняемое с целью извлечения необходимой информации, но и с целью использования полученных знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. Мы вполне согласны с определением Т.С. Серовой, что «профессионально-ориентированное чтение – это сложная речевая деятельность, обусловленная профессиональными информационными возможностями и потребностями, ... основными целями которого является оперативная ориентация и поиск, прием и присвоение накопленного опыта в профессиональной области знания» [5, с. 24].

Проведя теоретическое исследование вышеуказанного вопроса, считаем, что необходимо остановиться на методике обучения ПОЧ в неязыковом вузе и на том комплексе упражнений, который возможно использовать на занятиях по иностранному языку, т.к. именно правильно отработанный комплекс упражнений является основным механизмом в обучении.

Здесь отметим, что иностранный язык изучается в нашем вузе в течение полутора лет, причем только на втором курсе предлагается осуществлять профессиональное обучение как ПОЧ, так и разговорной речи по специальности. Студенты не всегда готовы понимать иноязычную лексику по специальности, т.к. специальные предметы иногда вводятся намного позже и они не совсем знакомы со своей специальностью даже на родном языке. Поэтому у преподавателя иностранных языков и возникают определенные трудности с преподаванием запланированного материала, поскольку на этом этапе студент узнает предлагаемую ему тему только в общих чертах.

Мы считаем, что для успешного обучения иностранному языку вообще и ПОЧ, в частности, преподавателю необходимо при составлении пособий и различного рода разработок принимать во внимание инструкции, которые предлагаются к упражнениям, т.е. инструкция должна быть сформулирована так, чтобы студент понимал, зачем выполнять то или иное упражнение и каков должен быть результат его выполнения.

Как и в любом научном аспекте, в методике обучения иностранным языкам существует достаточное количество точек зрения на проблему комплекса упражнений (В.С. Цетлин, И.Ф. Комком, С.Ф. Шатилов и др.). Комплекс упражнений – категория объективная, связанная со спецификой изучаемого предмета. Из процесса усвоения принципиально нельзя вывести какие-то типы упражнений. Этапы усвоения предопределяют лишь возможную последовательность расположения и использования различных упражнений. Мы придерживаемся точки зрения российского ученого Е.И. Пассова, который вслед за В.Д. Аракиным предложил подразделять упражнения на языковые и речевые.

В статье мы будем рассматривать разработанный нами комплекс, состоящий как из языковых, так и речевых упражнений, которые сформулированы у нас как предтекстовые и послетекстовые упражнения.

Предтекстовые упражнения выполняются до прочтения текста, т.к. они являются языковыми, а послетекстовые – речевыми. Данные упражнения предлагаются выполнить студентам в качестве домашнего задания после прочтения текста, а затем проверяются в аудитории.

В качестве первого упражнения по определенной теме студентам дается следующее упражнение, в которое введены новые слова, необходимые для ознакомления и запоминания: *Study your active vocabulary*. Преподавателю нужно помнить, что подобное упражнение должно быть оформлено как с иностранной лексикой, так и к каждому слову нужно предусмотреть перевод на родном языке (предлагать студентам самим находить новые слова для понимания не имеет смысла, т.к. это нарушает общий ритм занятия: у разных студентов могут быть разные слова).

Преподавателю необходимо самому находить новые слова на иностранном языке с переводом, поскольку студенты, к сожалению, сами в наше время не ищут слова в словарях (их порой у них и нет), а переводят данные слова через электронный словарь. В этих вариантах не всегда слова соответствуют тому значению, которое требуется для понимания текста, т.к. многие из них являются многозначными и имеют достаточно вариантов перевода как с литературной точки зрения, так и с научной. А электронному словарю нет разницы, каким образом переводить то или иное слово; часто предлагается первое, что есть в словаре. В результате возникает непонимание данных слов в тексте.

Если в изучаемом тексте есть аббревиатуры на иностранном языке, то их стоит расшифровывать и на иностранном языке, и на родном. Поэтому преподавателю стоит серьезно относиться к разработке первого упражнения и быть готовым к подобным ситуациям, предлагая студентам нужные опоры для понимания текста.

Затем предлагается упражнение, которое в основном выполняется в письменном виде: *Make up your own sentences with the new words. Try to use as many new words as possible in one sentence.* И необходимо определить минимальный объем новых слов, который должен употребить студент в своем предложении. Это нужно делать обязательно, т.к. иногда студент может употребить 1–2 слова и быть в уверенности, что этого вполне достаточно для выполнения данного упражнения.

Мы считаем, что подобное упражнение на составление одного предложения с новыми словами достаточно эффективно, т.к. оно развивает мышление студентов. Его можно проводить в форме игры, предупреждая заранее, что лучшим будет признан тот, кто использует большее количество новых слов в одном предложении и не делает ошибок в грамматике, т.е. он будет признан победителем, он получит высший балл. На первых порах это не простое упражнение, т.к. нужно употребить как можно больше слов, при этом в предложении должен быть смысл и не должно быть ошибок. Вначале такое упражнение задается выполнить дома, а когда студенты научатся правильно составлять из новых слов только одно предложение, его можно выполнять и в аудитории без специальной подготовки, но с элементами обдумывания (2–3 мин).

Следующим упражнением будет *Match these words with the definitions below.* Выносятся новые слова и к ним в разбросанном виде даются определения. Упражнение направлено на приобретение новых знаний об изучаемой лексике, закрепление данных слов и умение употреблять их в нужных ситуациях. Такое упражнение необходимо, потому что студенты порой не знают не только слова, но и их значение по-английски.

Развивающее упражнение *Combine the words and word combinations in the columns with the help of preposition of and then translate them* является достаточно эффективным, поскольку факт, что в английском языке не существует падежей, вызывает много ошибок при построении собственного высказывания. Предлог *of* участвует в передаче родительного падежа. Он указывает, что что-то принадлежит кому-то или чему-то, и является наиболее употребительным в английской речи по сравнению с другими предлогами.

Преподавателю стоит составить таблицу из двух частей: с английскими словами (выражениями, если таковые имеются) и, соответственно, с их русскими соответствиями. Студентам нужно правильно составить словосочетания и соединить предлагаемые слова предлогом *of*. Словосочетания берутся из текста, над которым будет вестись работа после выполнения предтекстовых упражнений. Для того чтобы выполнить это упражнение, студентам необходимо бегло просмотреть текст и составить словосочетания. Данное упражнение снимает трудности при работе с текстом и позволяет студентам избегать ошибок при построении собственных предложений.

Также можно предложить упражнение, в котором в предложениях пропущены и другие предлоги. Это делается в том случае, если у преподавателя есть цель повторить употребление предлогов.

Переходя к тексту, нужно в качестве предтекстового упражнения дать: *Translate these word combinations into Russian.* Это делается, когда текст достаточно сложен и необходимо снять определенные трудности в его понимании.

Что касается работы с текстом, то текстовое задание *Read the text* не является приемлемым, т.к. оно не несет проблемный характер, и просто прочитав текст, студенты не нацелены на дальнейшую деятельность. Задание должно быть сформулировано следующим образом: *Read the text and be ready to fulfill the tasks after it.* Только в этом случае студенты будут знать, что нужно не просто прочитать текст, но и быть готовыми работать с ним по предлагаемой за ним схеме.

После работы с текстом, если группа является достаточно подготовленной в области иностранного языка, студентам можно предложить самостоятельно составить вопросы к тексту и положения, которые могут быть и правильными, и неправильными, для работы с группой. Но это редкий случай. Нами обычно разрабатываются вопросы: *Answer the following questions.* Вопросов должно быть не менее 20, т.к. 4–5 вопросов, часто встречающихся в пособиях, не дают возможности студентам обсудить содержание текста в начальном варианте и продемонстрировать полученные начальные знания по изучаемой теме.

Затем предлагается упражнение *Think and answer if the sentences are true or false; if necessary correct them.* Здесь тоже должно быть достаточное количество предложений, т.к. это следующий этап к пониманию прочитанного и развитию разговорной речи. Студенты исправляют неправильные положения, формулируя тем самым свое отношение к содержанию.

Упражнения типа *Prove that, Say why, Explain the facts* являются в определенной мере творческими, т.к. студентам необходимо разъяснить предлагаемую информацию, используя уже полученные знания и, может быть, добавить что-то уже из имеющихся знаний по основному предмету, т.е. выполняется это задание для закрепления знаний по обсуждаемой тематике. От результатов ответа будет зависеть итоговый балл в конце занятия.



Нами всегда после каждого текста предлагается тест, который помогает студентам закрепить знания по данной теме. Задание формулируется следующим образом: *Look through the text "... once more and choose the best alternative to complete each sentence below.* Стоит напомнить, что формулировать задание: *Do the test*, которое часто встречается в пособиях некоторых преподавателей, крайне неграмотно, т.к. оно не является информативным. И следует знать, что по теории тестирования только одно предложение может быть правильным в тесте. Поэтому требуется скрупулезная работа преподавателя для грамотного составления теста.

Предпоследним заданием в процессе работы над текстом рекомендуем цитаты известных в изучаемой области ученых, которые студентам следует самим объяснить, согласиться с ними или опровергнуть данное мнение. Приводим пример задания по теме "State and Local Government Expenditures" в области экономической тематики: *Try to explain the quotation of Thomas Chandler Haliburton and say if you agree with him or not and why: "No one is rich whose expenditures exceed his means, and no one is poor whose incomings exceed his outgoings".*

Подобные задания очень интересны для студентов, они соответствуют обсуждаемой тематике, дают возможность познакомиться с учеными в данной области, развивают их творческое мышление и обогащают их интеллектуальный багаж. Иногда студенты находят сами в Интернете подобные высказывания и предлагают своим коллегам для объяснения. В основном это те, кто претендует на самый высокий балл по дисциплине.

Последним заданием обычно является пересказ текста. И поэтому встречаемые формулировки в пособиях *Retell the text* совсем не соответствуют основной цели обучения иностранному языку. Такая формулировка предполагает заучить имеющийся текст. Иногда и наизусть, хотя это достаточно сложно выполнить. Только вот какую это преследует цель, понять сложно. Поэтому стоит формулировать задание следующим образом: *Express your opinion about ..., Try to characterize the phenomenon of ..., Express your point of view on the problem of..., Express your own attitude towards ...*

Выполнение подобных заданий развивает творческое мышление студентов, дает им возможность проанализировать текст с определенной позиции, высказать собственное мнение, показать понимание той темы, которая обсуждается на занятии. Как часто отмечают студенты, приобретение подобных знаний помогает им на занятиях по профилирующим дисциплинам их специальности.

**Заключение.** В заключении хочется отметить, что обучение ПОЧ на иностранном языке необходимо для студентов неязыковых специальностей. Важно, чтобы не только молодой, но и уже зрелый специалист не заикливался на тех знаниях, которые он получил в вузе, а стремился к самосовершенствованию и саморазвитию, узнавая новую информацию. А это возможно только при наличии зрелого умения чтения литературы по специальности на иностранном языке, т.к. часто новинки публикуются сначала в зарубежных изданиях.

Именно профессионально-ориентированное чтение играет серьезную познавательную роль в процессе освоения той или иной области знаний, способствует логическим методам самостоятельного приобретения новейших знаний для профессионального роста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
2. Фоломкина, С.К. Обучение чтению в нефилологическом вузе / С.К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 2001. – 243 с.
3. Ломакина, С.А. Самостоятельная работа студентов в процессе изучения текстов по специальности в неязыковом вузе / С.А. Ломакина // Изв. ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2016. – № 16 (20). – С. 141–144.
4. Осипова, И.П. Исследование профессионального чтения / И.П. Осипова // Изв. Самар. науч. центра РАН. – 2014. – № 2 (3). – С. 578–582.
5. Серова, Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т.С. Серова ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л., 1987. – 56 с.

Поступила 17.09.2021

#### TEACHING OF PROFESSIONALLY-ORIENTED READING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

A. KONYSHEVA

*This article deals with the problem of teaching professionally-oriented reading at foreign language lessons to students of non-linguistic specialties. It is confirmed that this is a special form of speech communication between specialists in a certain type of work, which is carried out with the help of printed texts, which implies an obligatory exchange of information, because this type of reading allows to join to the existing experience in this field of knowledge. It creates opportunities for expanding its erudition and inner enrichment, which as a result leads to professional growth.*

*The author's method of teaching of professionally-oriented reading to students of non-linguistic specialties is given.*

**Keywords:** *professionally-oriented reading, foreign language, teaching, knowledge, a set of exercises, modern information.*

УДК 374.7:37.091.398

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ВЕБ-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ****канд. пед. наук Д.И. ПРОХОРОВ**  
(Минский городской институт развития образования)

Рассматривается проблема проведения повышения квалификации педагогических работников с использованием дидактического дизайна. Определены основные особенности и структурные элементы повышения квалификации педагогических работников, основанного на использовании веб-ориентированных систем обучения и учитывающего требования дидактического дизайна. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований даны определения дидактического дизайна и веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых. Предложено и обосновано дополнение личностно-ориентированного и компетентностного подходов к образованию кооперационным, логистическим и конструктивистским подходами. Описаны принципы обучения как методологические регуляторы использования дидактического дизайна веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых. Представлены формы дополнительного образования взрослых: онлайн-лекция, практическое занятие-чат, онлайн круглый стол, web-квест, тренинг. Сделан вывод о необходимости дальнейшего исследования проблемы разработки инновационных педагогических технологий и частных методик повышения квалификации, построенных с учетом дидактического дизайна веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых, включающей педагогические подходы, цель, дидактические принципы и организационно-педагогические условия, формы и методы обучения, содержание и формы итоговой аттестации.

**Ключевые слова:** дополнительное образование взрослых, дидактический дизайн, веб-ориентированная система, кооперационный, логистический и конструктивистский подходы к обучению.

**Введение.** Современный этап развития общества и системы образования как неотъемлемой его составляющей характеризуются возрастающим значением и ролью опосредованных интерактивных коммуникаций субъектов образования на основе веб-ориентированных систем, при этом практически отсутствуют научно-обоснованные и апробированные педагогические технологии и частные методики повышения квалификации педагогических работников, основанные на использовании систем дистанционного и онлайн-обучения, учитывающие требования дидактического дизайна (инфографики, эргономики, оптимальной информационной насыщенности содержания обучения и его аудио-визуального представления и т.д.), их учебно-методическое обеспечение и критерии эффективности.

В последние годы ситуация в мире, сложившаяся на фоне пандемии коронавируса Covid-19, принесла с собой вызовы, с которыми система образования не только на постсоветском пространстве, но и в мире еще не сталкивалась. Учреждения дополнительного образования взрослых были вынуждены переносить лекционно-практические занятия на веб-ориентированные системы (платформы дистанционного и онлайн-обучения). При этом не было технической и технологической возможности для перевода большого количества пользователей на специальные системы, не все слушатели, методисты и преподаватели были готовы использовать такие системы для обучения, отсутствовали научно-обоснованные методики организации и проведения дополнительного образования взрослых на основе веб-ориентированных систем и т.д.

Анализ сложившейся ситуации и мониторинг готовности слушателей повышения квалификации к использованию специальных платформ дистанционного и онлайн-обучения проектированию содержания обучения с учетом требований дидактического дизайна, проведенный в ГУО «Минский городской институт развития образования», позволил нам выявить *противоречие* между запросом педагогической общественности в максимальной автоматизации обучения с минимальным участием педагога и необходимостью максимального онлайн-приближения преподавателя к слушателю в процессе повышения квалификации, чему активно способствуют современные средства сетевой коммуникации: видеоконференции, сетевое моделирование, сетевые виртуальные доски и т.д.

Таким образом, возникает необходимость трансформации универсальных педагогических технологий и частных методик обучения из очной формы обучения на веб-ориентированные системы. Актуальность темы исследования находит свое подтверждение в стратегических ориентирах, предложенных в проекте Концепции развития педагогического образования на 2021–2025 годы, а также в направлениях становления и развития цифрового общества в Республике Беларусь [10]: современный педагог умеет проектировать свою жизненную и профессиональную траекторию, развиваться и самообразовываться на протяжении всей жизни, находить оптимальные решения в нестандартных профессиональных ситуациях, жить и общаться в цифровом поликультурном мире.

*Целью статьи* является определение основных особенностей и структурных элементов повышения квалификации педагогических работников, основанного на использовании веб-ориентированных систем обучения и учитывающего требования дидактического дизайна.

**Основная часть.** Исследованию проблем использования электронных средств обучения посвящены работы Я.А. Ваграменко, В.А. Далингера, В.В. Казаченка, Н.Д. Кучугуровой, В.М. Монахова, И.В. Роберт, Н.Х. Розова и др. Авторы отмечают важность визуализации учебной информации посредством компьютера и его возможности по созданию интерактивных информационно-обучающих ресурсов. Однако научных исследований проблемы повышения эффективности дополнительного образования взрослых на основе веб-ориентированных систем обучения с учетом дидактического дизайна нами не найдено.

В.Э. Штейнберг, сравнивая задачи инструментальной дидактики и дидактического дизайна, отмечал необходимость обоснования и разработки методов и средств перехода от традиционных форм создания наглядных дидактических средств к проектированию их в рамках дидактического дизайна на антропологических, социокультурных, информационных принципах, принципе инструментальности и многомерности познавательной учебной деятельности, логикосмысловом моделировании и когнитивной визуализации знаний [13]. К сожалению, данные положения нашли отражение преимущественно в методике обучения учащихся учреждений общего среднего и высшего образования и не были распространены на систему дополнительного образования взрослых.

Под *дидактическим дизайном*, в контексте дополнительного образования взрослых, мы понимаем целенаправленную проектную научно-методическую деятельность преподавателя по обучению слушателей повышения квалификации навыкам разработки и внедрения дидактических структурных компонентов обучения, обладающих заданными функциональными, эстетическими и технологическими свойствами, инновационных педагогических технологий и частных методик на основе веб-ориентированных систем.

При этом функциональные свойства дидактических структурных компонентов обучения определяются спецификой содержания повышения квалификации и проявляются в специальной организации учебного материала, визуальном его представлении с учетом инфографики и эргономики работы слушателя с ним. Эстетические свойства должны быть ориентированы на создание психологического комфорта и активизацию эмоционально-образного мышления слушателей. Технологические свойства – на обеспечение инновационного характера повышения квалификации, воспроизводимости его результатов в практической деятельности учителя по завершении повышения квалификации.

Современные тенденции визуализации учебного материала, основанные на работах ведущих отечественных и зарубежных педагогов и психологов (Р. Арнхейм, Н.В. Бровка, В.А. Далингер, Р.Э. Мейер, Ж. Пиже и др.), направлены на постепенный переход от превалирования текстов, которые достаточно трудно воспринимаются и усваиваются не только учащимися учреждений общего среднего образования, но и слушателями дополнительного образования взрослых (вчерашними учениками). Данный процесс обусловлен ускорением социальных и коммуникативных процессов, краткостью посланий, упрощенностью письменной речи, ее замене на «смайлики» и т.д., переходом от обычного текста к *информационно емким визуальным изображениям* (термины, от англ. «*pictorialturn*» и «*iconicturn*» «иконический поворот», обозначают отход в средствах коммуникации от вербальных к визуальным). Такие изображения создаются при помощи *дидактических многомерных инструментов* – визуальных средств бинарного (двухкомпонентного) типа с иллюстративно-мнемоническими и регулятивными свойствами (поддержка категоризации и экспликации, анализа и синтеза, навигации и аутодиалога) [11].

Основываясь на работах Д. Кумара [1], Н.В. Гречушкиной [3], посвященных особенностям проведения онлайн-обучения в учреждениях общего среднего и высшего образования, а также учитывая исследования внедрения дистанционной формы обучения В.В. Казаченка [6], под *веб-ориентированной системой дополнительного образования взрослых* мы понимаем гибкую и мобильную систему, которая решает задачи обеспечения образования профессиональными кадрами требуемого уровня квалификации, кадровой поддержки процессов разработки инновационных частных методик обучения и их учебно-методического обеспечения на основе дидактического дизайна, удовлетворения потребностей педагогов в профессиональном совершенствовании с использованием образовательной среды, основанной на дистанционных и онлайн-технологиях.

Система дополнительного образования в Беларуси не предусматривает возрастной градации слушателей на повышении квалификации, распределение осуществляется по присвоенной квалификационной категории учителя (без категории – педагоги проработавшие менее двух лет в учреждении образования; 2-я – стаж педагогической деятельности более двух лет; 1-я – стаж более пяти лет; высшая и учитель-методист – требуют сдачи дополнительного квалификационного экзамена). Таким образом, на одном занятии могут присутствовать молодые педагоги, вчерашние студенты вузов, и опытные учителя, проработавшие в учреждении достаточно продолжительный период времени. Такая особенность создает дополнительные сложности при проведении учебных занятий на основе веб-ориентированных систем и требует учета при постановке целей, выборе форм, методов и средств обучения.

В связи с этим, по нашему мнению, целесообразно говорить о дополнении личностно-ориентированного и компетентностного подходов к образованию *кооперационным, логистическим и конструктивистским подходами*.

Согласно В.И. Канаеву [7], Ж. Фрайссину [12], среди особенностей кооперационного подхода для дополнительного образования взрослых можно выделить направленность повышения квалификации на совершенствование приемов коммуникации слушателей для постановки проблемы на последующих уроках для учащихся,

формулировки возможных способов решения, изложения полученных результатов. При этом эффективное использование веб-ориентированных систем обучения обеспечивается полученными слушателями навыками по модерации содержания обучения на основе дидактического дизайна: настройка, сопровождение и администрирование программного обеспечения для доступа учащихся к социальным сервисам, службам сети Интернет, системам дистанционного и онлайн-обучения. Важной особенностью кооперации в данном случае является необходимость обучения слушателей навыкам делегирования определенных административных функций самим учащимся, распределение ролей между отдельными группами учащихся. Педагог играет роль инструктора (тьютора), который управляет процессом познания по заранее определенным правилам.

Основываясь на работах В.А. Денисенко [4] и В.Н. Наумчика [8], можно выделить *основные логистические потоки в дополнительном образовании взрослых: внешний контур*, который реализует требования социального заказа и проявляется в особенностях кадрового обеспечения учреждений дополнительного образования взрослых и профессиональных, личностных особенностях слушателей повышения квалификации; *внутренний контур* обеспечивает своевременное и эффективное усвоение учебного материала слушателями посредством специально подобранных веб-ориентированных систем обучения и структурирования содержания повышения квалификации на основе дидактического дизайна. Логистика дополнительного образования взрослых на основе веб-ориентированных систем обучения имеет своей целью оптимизацию управления материальными и информационными потоками процесса повышения квалификации педагогических работников при помощи специально разработанных форм, методов и средств обучения, учитывающих закономерности инфорграфики и эргономики, с целью повышения эффективности получения слушателями практико-ориентированных профессиональных знаний.

*Конструктивистский подход* в педагогике складывается на основе идей, возникших на стыке философии, эпистемологии и психологии, которые дали новый взгляд на процесс мышления, познания и деятельности обучающегося: Л.С. Выготский и Ж. Пиаже (генетическая эпистемология), Дж. Дьюи (прагматизм), А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко (деятельностный подход), К. Роджерс (личностно-центрированный подход), М.А. Чошанов (модульное обучение) и др. *Опорные идеи конструктивизма в контексте дополнительного образования взрослых находят отражение в следующих положениях:* взрослые, как правило, являются мотивированными обучающимися, стремящимися развивать свою профессиональную компетентность. Они обладают конкретным образовательным запросом, ориентированным на обогащение профессиональных знаний, умений, навыков и способов деятельности, в т.ч. по использованию дистанционных и онлайн-технологий. Следовательно, обучение должно соответствовать потребностям слушателей и способствовать совершенствованию их профессионализма в сфере применения веб-ориентированных систем обучения и структурирования содержания обучения на основе закономерностей дидактического дизайна. Для удовлетворения образовательного запроса взрослых обучающихся необходимо, чтобы они выступали в качестве активных, самостоятельных и равноправных (наряду с преподавателем) субъектов обучения. С целью удовлетворения образовательного запроса педагогических работников необходимо, чтобы процесс обучения носил продуктивный, творческий характер и был организован в режиме совместной деятельности слушателей и преподавателя, в т.ч. с применением веб-ориентированных систем, на всех этапах – от планирования до оценивания (совместное конструирование образовательного процесса).

*Целью повышения квалификации педагога учреждения общего среднего образования* является приращение его теоретических и практических профессиональных компетенций, способствующих осуществлению эффективной последующей педагогической деятельности.

Методологическими регуляторами использования дидактического дизайна веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых выступают принципы *фундаментальности, гуманистической направленности, сбалансированности, непрерывности, вариативности, опережающего характера содержания повышения квалификации педагогических работников.*

*Принцип фундаментальности* направлен на обеспечение устойчивости системы повышения квалификации и предполагает научность, полноту и глубину содержательного аспекта повышения квалификации, сконструированного в веб-ориентированных системах, приращение профессиональных знаний, осваиваемых слушателями.

*Принцип гуманистической направленности* отражает гуманистическую установку на реализацию в дополнительном образовании взрослых механизмов максимально полного всестороннего раскрытия и развития потенциала педагога-профессионала.

*Принцип сбалансированности* предполагает проведение фундаментального и практико-ориентированного обучения на основе реализации личностно-ориентированного, компетентностного, логистического, конструктивистского и кооперационного подходов, приобретение слушателями навыков и опыта применения дидактического дизайна для формирования требуемых на практике профессиональных компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность педагогов.

*Принцип непрерывности* предполагает согласование и преемственность различных программ повышения квалификации педагогических работников в целях, содержании, формах, методах и средствах обучения. Использование веб-ориентированных систем для организации и проведения повышения квалификации позволяет слушателю актуализировать и обогащать свои профессиональные знания не только на занятиях, но и в межкурсовой период.

*Принцип вариативности* нацелен на обеспечение индивидуализации, конструирования и кооперации содержания обучения посредством создания широкого многообразия образовательных программ повышения квалификации, структурированных на основе дидактического дизайна. Вариативность должна обеспечиваться не только в форме представления учебного материала (ментальные карты, блок-схемы, аудиовизуальное сопровождение и т.д.), но и в формах и методах проведения повышения квалификации (лекционно-практические занятия, тренинги, дискуссии, круглые столы, квесты и т.д.).

*Принцип опережающего характера повышения квалификации* предполагает постоянный учет в содержании дополнительного образования взрослых образовательного заказа общества на инновационные изменения в отрасли, тенденции развития общества и системы образования, изменения профессий на рынке труда. Обуславливает необходимость формирования у педагогов способностей к постоянному саморазвитию в профессиональной педагогической деятельности.

Основываясь на опыте сотрудников факультета повышения квалификации педагогических работников Минского городского института развития образования, а также придерживаясь положений технологии обучения взрослых, по С.И. Змееву [5], предлагаем оперировать следующими *организационно-педагогическими условиями* дополнительного образования взрослых на основе веб-ориентированных систем:

1. *Совместная продуктивная практико-ориентированная деятельность.* В системе дополнительного образования взрослых обучающийся является активным слушателем и одним из равноправных субъектов образования, поэтому процесс повышения квалификации должен быть организован в виде совместной продуктивной деятельности преподавателя (методиста) и обучающегося на основе веб-ориентированных систем и дидактического дизайна (принцип гуманистической направленности).

2. *Индивидуализация содержания повышения квалификации.* Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения (принципы гуманистической направленности и вариативности).

3. *Учет профессиональных знаний и опыта слушателей в выборе форм повышения квалификации.* В обучении взрослых необходимо использовать формы, технологии и методы, которые позволяют актуализировать опыт слушателей: дискуссии, решение конкретных задач (квесты), обмен опытом, взаимообучение и др. (принцип сбалансированности).

4. *Интерактивность взаимодействия между преподавателем и слушателями.* Актуально в дополнительном образовании взрослых использование интерактивных методов, которые активизируют общение и взаимодействие между обучающимися, между преподавателем (методистом) и обучающимися, что во многом обеспечивается использованием дидактического дизайна в процессе проектирования инновационных педагогических технологий и частных методик обучения (принципы сбалансированности и вариативности).

5. *Обобщение и выбор наиболее актуального содержания повышения квалификации.* Для мышления педагога-профессионала характерна гибкость, творчество, критичность, поэтому дополнительное образование взрослых предполагает отбор, синтез, обобщение содержания и диалог при построении взаимоотношений между преподавателем (методистом) и слушателями (принципы фундаментальности и непрерывности).

6. *Учет личностных и профессиональных особенностей слушателей.* Процесс повышения квалификации должен строиться на основе взаимоуважения, эмпатии, толерантности к мнению и профессиональному опыту обучающихся (принципы гуманистической направленности и вариативности).

7. *Подбор кадрового обеспечения дополнительного образования взрослых.* При проведении повышения квалификации педагогических работников особо важным является высокий профессионализм профессорско-преподавательского состава, проводящего учебные занятия, материально-техническое и учебно-методическое обеспечение лекционных и практических занятий (принципы фундаментальности и опережающего характера повышения квалификации).

*Содержание повышения квалификации педагогических работников* должно носить опережающий, практико-ориентированный характер и определяется государственными нормативными правовыми документами, рекомендациями Министерства образования Республики Беларусь, а также запросами и потребностями педагогических кадров, состоянием современного образовательного процесса, итогами анкетирования слушателей, региональными программами развития системы образования. *Форма итоговой аттестации* по завершении повышения квалификации определяется учебной программой повышения квалификации конкретной категории педагогических работников и обусловлена содержанием обучения.

Традиционно при повышении квалификации педагогических работников используются следующие *формы обучения*: лекция, практическое занятие, круглый стол, квест, тренинг. Рассмотрим особенности реализации данных форм при дополнительном образовании взрослых веб-ориентированных систем обучения.

*Онлайн-лекция* – форма учебного занятия, цель которого состоит в логически выверенном, последовательном изложении лектором теоретических вопросов конкретной тематики. Опыт проведения лекций в режиме онлайн показывает, целесообразность использования следующих сервисов: *Zoom* – платформа для организации аудио и видеоконференций (требует установку на персональное устройство (компьютер, ноутбук, планшет, смартфон и т.д.), дает возможность бесплатно проводить сорокаминутные онлайн-занятия); сервис

*peregovorka.by* – бесплатная система видеоконференций (является защищенной; разработана белорусскими специалистами; обладает набором следующих функций: неограниченное количество проводимых занятий, отсутствие ограничений по продолжительности онлайн-лекции, отсутствие регистрации, высокое качество видеосвязи, возможность демонстрации экрана, обмен текстовыми сообщениями, возможность изменять разрешение видео при падении качества, включение и отключение микрофона у слушателей преподавателем, виртуальное поднятие руки для обратной связи).

*Практическое занятие-чат* – одна из форм организации педагогом учебной деятельности слушателей повышения квалификации, в которой доминирует их практическая деятельность, осуществляемая на основе специально разработанных заданий. Практическое занятие состоит из следующих этапов: вводная часть (преподаватель формулирует цель занятия, дает задание, определяет вопросы, выполняет вместе со слушателями схему предстоящих действий); самостоятельная работа (слушатели определяют пути решения поставленных задач, намечают последовательность выполнения необходимых действий, решают поставленные задачи, составляют отчет); заключительная часть (преподаватель анализирует ход выполнения и результаты работы, выявляет встречающиеся ошибки и определяет причины их возникновения). В общем виде, не учитывая содержание конкретного практического занятия, среди онлайн-сервисов, предназначенных для взаимодействия между участниками образовательного процесса, целесообразно рассматривать онлайн-интерактивные доски. Например, *notebookcast.com* – простая интуитивно понятная бесплатная онлайн-версия интерактивной доски для ведения практических занятий в режиме реального времени.

*Онлайн-круглый стол* – одна из организационных форм познавательной деятельности слушателей, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения и навыки решать педагогические задачи, научить культуре ведения дискуссии. С организационно-технической точки зрения, при проведении повышения квалификации в форме круглого стола в режиме онлайн у преподавателя и слушателей должна быть обеспечена возможность как обсуждения теоретического материала, дискуссии, так и практической реализации полученных знаний. Для организации такого взаимодействия подойдет ресурс *draw.chat* – бесплатный онлайн-сервис, предоставляющий интегрированные возможности интерактивной доски и онлайн-конференции.

*Web-квест* – форма обучения, предполагающая построение индивидуальной траектории обучения слушателей на основе сочетания различных игровых, активных и интерактивных методов обучения, а также информационно-обучающих ресурсов для организации самостоятельной или в малых группах деятельности слушателей по разрешению проблемной ситуации с элементами само- и взаимообучения в сети Интернет [9]. Структура web-квеста включает: введение (предполагает описание главных ролей участников, предварительный план работы); составление заданий, необходимых для выполнения (содержит описание проблемной ситуации и формы представления конечного результата); подготовку банка ресурсов (включает комплекс необходимых для выполнения задания информационно-обучающих ресурсов); выполнение задания (содержит методические рекомендации для слушателей, при необходимости, дает возможность личной или он-лайн консультации с преподавателем); бланк оценивания (включает описание критериев оценки: понимание задания, достоверность используемой информации, ее отношение к проблемной ситуации, критический анализ, логичность, структурированность информации, определенность позиций, подходы к решению проблемы, индивидуальный вклад каждого из участников, качество представления результатов и т.д.); заключение (предполагает анализ того, какие знания приобрели слушатели после завершения квеста, форму представления результатов учебно-исследовательской деятельности). При разработке web-квестов для дополнительного образования взрослых целесообразно использование облачных технологий *Google* по созданию диалоговых web-приложений, а также интерактивных обучающих тренажеров, в том числе *learningapps.org*.

*Тренинг* – форма интерактивного обучения, целью которого является развитие профессиональной компетентности педагога, межличностного и корпоративного поведения в общении. Одним из способов практической реализации целевых установок тренинга является обучение слушателей навыкам взаимодействия с учащимися и их родителями посредством социальных сетей. *ВКонтакте* позволяет создать обучающий курс в закрытой группе или диалоге (проведение онлайн-трансляций, тестовые и голосовые сообщения, опросы, рассылка материалов, добавление ссылок на внешние источники и т.д.). Сейчас *ВКонтакте* позволяет проводить прямые эфиры, поэтому можно делать вебинары прямо в социальной сети. *Instagram* предоставляет возможность проводить прямые эфиры, выкладывать сторис и закреплять их в актуальное, а также выкладывать посты с информацией. Обучение в *Telegram* проще строить из двух составляющих: канал и чат. На канале обучения выкладывать обучающие материалы, а в чате – обсуждать их, выполнять практические задания и проверять качество выполнения заданий.

**Заключение.** Сложившаяся объективно сложная ситуация в образовании требует переосмысления существующих подходов к организации и проведению повышения квалификации педагогических работников. Современные возможности применения дидактического дизайна веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых позволяют обеспечить эффективное повышение квалификации педагогических работников с учетом профессиональных и личностных особенностей слушателей. Проблема разработки инновационных

педагогических технологий и частных методик повышения квалификации, построенных с учетом дидактического дизайна веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых, включающей педагогические подходы, цель, дидактические принципы и организационно-педагогические условия, формы и методы обучения, содержание и формы итоговой аттестации, требует дальнейшего научного осмысления.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Dhirendra Kumar Pros and Cons of Online Education [Электронный ресурс] // Industry Expansion Solutions. – Режим доступа: [https://www.ies.ncsu.edu/wp-content/uploads/sites/15/2017/06/WP\\_OnlineEducation\\_170629.pdf](https://www.ies.ncsu.edu/wp-content/uploads/sites/15/2017/06/WP_OnlineEducation_170629.pdf). – Дата доступа: 22.07.2020.
2. Бараева, Е.И. Психология развития : учеб. пособие / Е.И. Бараева, Т.Ю. Шлыкова. – Минск : РИВШ, 2016. – 222 с.
3. Гречушкина, Н.В. Онлайн-курс: определение и классификация / Н.В. Гречушкина // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 6. – С. 125–134.
4. Денисенко, В.А. Основы образовательной логики / В. А. Денисенко. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 317 с.
5. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
6. Казаченок, В.В. Особенности управления самообучением на примере углубленного курса математики в очно-заочной школе БГУ / В.В. Казаченок // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 4. – С. 30–34.
7. Канаев, В.И. Дистанционное обучение: технологические аспекты / В.И. Канаев. – М. : СГУ, 2004. – 192 с.
8. Мятліцкая, Т.І. Лагістыка ў адукацыі: Мастэрства online [Электронный ресурс] / Т.І. Мятліцкая, В.М. Наумчык. – 2016. – Режим доступа: <http://ipr.unibel.by/index.php?id=2187>. – Дата доступа: 10.04.2019.
9. Прохоров, Д.И. Создание и использование в образовательном процессе web-приложений и интерактивных обучающих квестов / Д.И. Прохоров, Т.О. Пучковская, О.А. Лукашук // Дорожная карта информатизации: от цели к результату : тез. докл. VI Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–16 февр. 2019 г. / Мин. гор. ин-т развития образования ; под ред. Т.И. Мороз. – Минск, 2019. – С. 69–70.
10. Становление и развитие цифровой трансформации и информационного общества (ИТ-страны) в Республике Беларусь / Р.Б. Григянец [и др.] ; Объед. Ин-т проблем информатики ; под ред. В. Г. Гусакова. – Минск : Беларус. навука, 2019. – 227 с.
11. Траченко, Е.В. Дидактический дизайн – инструментальный подход / Е.В. Траченко, В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько // Пед. журн. Башкортостана. – 2006. – № 1. – С. 50–65.
12. Фрайссин, Ж. Обучение в цифровых сетях: кооперативное обучение, коллаборативное обучение и педагогические инновации [Электронный ресурс] // Непрерывное образование XXI века. – Режим доступа: <https://i1121.petrstu.ru/journal/article.php?id=3346>. – Дата доступа: 13.05.2021.
13. Штейнберг, В.Э. Инструментальная дидактика – дидактический дизайн / В. Э. Штейнберг // Пед. журн. Башкортостана. – 2006. – № 1. – С. 76–88.

Поступила 26.08.2021

## DIDACTICAL DESIGN OF A WEB-ORIENTED SYSTEM ADDITIONAL ADULT EDUCATION

### D. PROKHOROV

*The article deals with the problem of conducting advanced training of teachers using didactic design. The purpose of the article is to determine the main features and structural elements of professional development of teachers based on the use of web-based learning systems and taking into account the requirements of didactic design. Based on the analysis of domestic and foreign studies, definitions of didactic design and a web-based system of additional education for adults are given. The addition of personality-oriented and competence-based approaches to education with cooperative, logistic and constructivist approaches is proposed and substantiated. The principles of teaching are described as methodological regulators of the use of the didactic design of a web-oriented system of additional education for adults. The forms of additional education for adults are presented: online lecture, practical lesson-chat, online round table, web-quest, training. The author comes to the conclusion that it is necessary to further research the problem of developing innovative pedagogical technologies and private methods of advanced training, built taking into account the didactic design of a web-based system of additional education for adults, including pedagogical approaches, goal, didactic principles and organizational and pedagogical conditions, forms and methods of teaching, content and forms of final certification.*

**Keywords:** *additional adult education, didactic design, web-oriented system, cooperative, logistic and constructivist approaches to learning.*

УДК 378.141.4

**ФАКТОРЫ, СНИЖАЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ  
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ГРАФИКА»  
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ИЗ РЕСПУБЛИКИ ШРИ-ЛАНКА****Л.В. ХМЕЛЬНИЦКАЯ***(Белорусский национальный технический университет, Минск)*

*Рассмотрены и выявлены основные факторы, влияющие на организацию образовательного процесса и его эффективность при обучении иностранных студентов на английском языке, а также предложены стратегии по снижению их негативного влияния. Разработанная теоретическая модель рассмотрена на примере изучения учебной дисциплины «Инженерная графика» иностранными студентами из Республики Шри-Ланка.*

**Ключевые слова:** учебная программа, инженерная графика, международное сотрудничество, мобильность, иностранные студенты, черчение, графическая подготовка, Шри-Ланка.

**Введение.** Современное образовательное пространство вступило в эпоху глобализации и интернационализации, что диктует потребность в подготовке профессионально-мобильных специалистов, способных принимать активное участие в международных проектах и эффективно взаимодействовать в интернационализированном пространстве. Интернационализация высшего образования – один из ключевых векторов изменений в сфере образования последних десятилетий и является ответом на вызов, предъявляемый глобализацией общества как неотъемлемой частью развития.

В этой статье мы хотим обратить внимание на то, что интернационализация больше не является самоцелью, а служит, скорее, средством повышения качества образовательных услуг:

- через повышение качества и привлекательности высшего образования;
- повышение эффективности в сфере высшего образования;
- обеспечение равноправных условий для конкуренции, путем интеграции учебных программ;
- наращивание экспорта образовательных услуг;
- организацию условий для международной академической мобильности;
- повышение уровня конкурентоспособности будущего специалиста.

Логичным следствием интернационализации образования стало подписание «Болонской декларации» в 1999 г. министрами европейских стран, что в свою очередь привело к созданию в 2010 г. Единого европейского пространства высшего образования (ЕПВО), среди целей которого следует выделить гармонизацию европейского образования.

Республика Беларусь присоединилась к Болонскому процессу 14 мая 2015 г. На конференции министров образования Европы в мае 2018 г. Республика Беларусь предложила стратегический план по реализации основных задач реформирования системы образования и рабочий план по их внедрению. Данная стратегия была разработана в соответствии с принципами и инструментами ЕПВО на период до 2020 г. и на перспективу до 2030 г. Согласно пункту 5, выделенному в этой стратегии, Республика Беларусь стоит на пути расширения перечня специальностей высшего образования с возможностью обучения на английском языке и формирования дополнительных правовых условий для реализации совместных образовательных программ и программ с двойным дипломом, а также предоставления иностранным обучающимся образовательных грантов [1, с. 4]. Поставленные в данном пункте задачи обуславливают рассмотрение образовательного процесса при обучении иностранных студентов на английском языке более детально, с целью выявления факторов, влияющих в той или иной степени на его эффективность, а также разработку стратегий по уменьшению степени негативного действия. Это необходимо в контексте модернизации образовательного процесса как неотъемлемого условия для постоянно изменяющейся системы.

**Основная часть.** Анализ существующего опыта в обучении иностранных студентов на английском языке и русскоговорящих студентов показал значительные отличия в эффективности образовательного процесса, что получило отражение в текущей и итоговой успеваемости, а также в темпе обучения. Автором предоставляется возможным выделить следующий ряд факторов, влияющих на эффективность образовательного процесса, организованного на английском языке. Результаты данного исследования представлены в таблице.

Рассмотрим особенности учета этих факторов и соответствующих им стратегий в организации и реализации образовательного процесса на примере конкретной дисциплины и определенной целевой группы иностранных студентов.

Для этого остановимся на рассмотрении обучения ланкийских студентов в рамках международного соглашения о сотрудничестве между одним из ведущих университетов Республики Беларусь – Национальным техническим университетом (БНТУ), American Educational Center LTD (г. Коломбо, Шри-Ланка) и Высшей инженерной школой ESIGELEC (г. Руан, Франция), подписанного 04.10.2019 [2]. В рамках программы первые два года иностранные студенты проходят обучение в стенах БНТУ на английском языке и после успешной сдачи программы курса продолжают обучение во Франции. Поэтому целесообразно рассмотреть одну из дисциплин, изучаемых на первых курсах студентами БНТУ.



Таблица. – Факторы, влияющие на эффективность образовательного процесса

Факторы	Краткая характеристика	Стратегии решения
1. Содержательный	Выявление отличий в подходах отечественных школ, отображенных в существующих учебных программах, и зарубежных на основании англоязычных источников	Пересмотр учебных программ по специальностям с целью их адаптации к программам ЕПВО с перспективой на унификацию полученных данных в международном контексте
2. Материальный	Наличие соответствующей материальной базы для обеспечения образовательного процесса	Разработка и внедрение в образовательный процесс адаптированной литературы на английском языке (учебных пособий, рабочих тетрадей и т.д.). Возможен подбор зарубежной англоязычной литературы, отвечающей требованиям новых учебных программ при условии наличия их в доступе для студентов
3. Компетентностный	Определение уровня сформированных компетенций и навыков у иностранных студентов, необходимых для обучения в УВО	Качественный и количественный учет уровня сформированности компетенций у иностранных студентов при разработке новых адаптированных учебных программ
4. Языковой	Определение языковой компетенции иностранных студентов	Утверждение обязательного уровня знания языка при поступлении в университет на законодательном уровне. Внедрение обязательного тестирования как у студентов перед их поступлением, так и у профессорско-преподавательского состава перед началом осуществления образовательных услуг
5. Адаптационный	Выявление степени влияния всех видов адаптации студента на образовательный процесс в целом (психологической, физиологической, социокультурной и т.д.)	Учет адаптационного периода в целом, всех его стадий: – довузовской адаптации; – адаптации «вхождения» в образовательный процесс; – социализации; – профессионализации

Одной из таких дисциплин является «Инженерная графика», относящаяся к модулю социально-гуманитарных дисциплин «Основы конструирования» типовых учебных планов инженерных специальностей. Знание инженерной графики необходимо для изучения курса ряда других учебных дисциплин, например, «Детали машин», где выполнение чертежа достигает целостной завершенности. Справедливо отметить, что геометрографическая подготовка формирует ряд компетенций, которые необходимы для развития различных профессионально значимых качеств личности, что означает, что ее стоит рассматривать как неотъемлемую составляющую общего образования, и подчеркивает ее значимость в вопросе подготовки будущих инженеров в целом.

Проведенный анализ существующей практики на кафедре «Инженерная графика машиностроительного профиля» БНТУ позволил выделить следующие проблемы и возможные пути их решения при изучении дисциплины «Инженерная графика» иностранными студентами из Шри-Ланки (рисунок).

Рассмотрим данные факторы и предложенные стратегии для снижения их негативного влияния подробнее.

В контексте содержательного фактора основные затруднения на данном этапе в рамках дисциплины «Инженерная графика» обусловлены:

- различием в подходах к изучению данной дисциплины в разных странах. В частности, в применении принципиально разных систем изображения – американской и европейской;

- использованием различных стандартов. Несмотря на наличие международных стандартов ISO (Международной организации по стандартизации), многие страны до сих пор используют национальные стандарты, в частности Республика Беларусь наряду со странами содружества независимых государств (СНГ) использует государственные стандарты (ГОСТы) в рамках Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Это рождает противоречия при обучении иностранных студентов, т.к. отечественные ГОСТы не несут для них практической значимости, а международные стандарты не отвечают требованиям наших программ и к тому же отсутствуют в открытом доступе.

Это носит ознакомительный характер в контексте формирования профессиональной мобильности будущего специалиста отечественных УВО, но для иностранных студентов это приобретает важное значение в контексте их будущих перспектив, которые не подразумевают дальнейшее профессиональное будущее в нашей стране или других странах СНГ.

В качестве стратегии решения данной проблемы предоставляется важным уделить международному компоненту в учебной программе особое внимание и организовать образовательный процесс так, чтобы на выходе специалист обладал профессиональной компетенцией, позволяющей ему применять усвоенные знания и навыки в равной степени как в отечественных фирмах (что неизбежно при обучении на территории Республики Беларусь на равных условиях с местными студентами), так и международных проектах.

разность подходов англоязычной и русскоязычной школ инженерной графики	• уделение особого внимания данному вопросу, возможно через сравнительный анализ обоих подходов или даже их комбинированного применения при решении задач
отсутствие непереводной соответствующей литературы на английском языке или единого «переводного эталона»	• организация поддержки ППС при разработке учебных пособий
отсутствие предшествующей графической подготовки у ланкийских студентов в школьной программе	• организация дополнительных консультационных часов; • учет данного фактора при составлении заданий в рамках учебной программы
отсутствие реальной информации об уровне владения английским языком ланкийскими поступающими	• установление обязательного уровня знания языка при поступлении
период адаптации иностранных студентов, который наряду с классическими для первокурсников маркерами имеет ряд своих особенностей	• обеспечения наиболее благоприятных условий для иностранных студентов с поправкой на адаптационный период

**Рисунок. – Факторы, влияющие на эффективность образовательного процесса при изучении дисциплины «Инженерная графика»**

Из вышеприведенной проблемы вытекает следующий пункт предложенной модели – материальный. Англоязычная непереводная литература по дисциплине, которая существует на международном рынке образовательных услуг, не может использоваться, т.к. рассматривает данную дисциплину в ином ключе. Существует возможность интерпретировать некоторые главы или использовать отдельные параграфы, однако в глобальном ключе теория, рассмотренная в них, отлична от той, которая используется в отечественной школе. К тому же, такая литература практически отсутствует в открытом и бесплатном доступе.

Несмотря на колоссальную базу источников советской и постсоветской инженерной школы, переводная литература, которая применяется для изучения инженерной графики, также не может рассматриваться как идеальный вариант ввиду:

1) каждый англоязычный литературный источник разрабатывается усилиями соответствующего университета, т.е. единого источника (перевода) нет. Из-за большого количества синонимичных слов и того, что перевод может в сущности быть эквивалентным и адаптивным, в переводной литературе могут наблюдаться разночтения в терминологии, применяемой в тексте, что может ввести еще в большее заблуждение несведущих в технической сфере студентов первого курса;

2) процесс создания базы изданий на английском языке идет медленно и все еще не охватил все необходимые сферы изучения инженерной графики. Причины медленного прироста следуют из предыдущего пункта. В частности, для подготовки литературы по дисциплине, преподавателю необходимо:

- обладать высоким уровнем знания не только самой дисциплины, но и английского языка;
- владеть навыками технического перевода;
- провести анализ существующих англоязычных источников с целью выявления особенностей в терминологии и научном подходе в целом;
- составить текст учебного пособия с учетом всех вышеперечисленных особенностей и сопроводить его иллюстрациями.

В качестве стратегии выхода из данной проблемы предлагаем рассмотреть организацию специальной единицы на государственном уровне – организации, отдела или коллектива, с соответствующим уровнем языковой подготовки и знаниями в технической сфере, для тесного сотрудничества с преподавателями университетов с целью создания единой для всех университетов качественной переводной литературы в достаточном количестве и отвечающей поставленным задачам.

Следующий фактор – компетентностный, затрагивающий вопрос предшествующей подготовки будущих студентов. Для этого целесообразно сконцентрироваться на анализе школьной системы Шри-Ланки и Республики Беларусь для выявления качественных и количественных отличий и, в сущности, для определения уровня графической подготовки школьников обеих республик.

Образование в Шри-Ланке обязательно, бесплатно и подразделяется на три уровня: начальные классы 1–5 (возраст 5–9 лет), младшие средние классы 6–9 (возраст 10–13 лет) и старшие средние классы 10–13 (возраст 14–17 лет) [3, с. 345]. При изучении школьных типовых учебных программ, предоставленных в открытом доступе на официальном сайте Национального института образования Шри-Ланки, было выявлено отсутствие учебной предмета «Черчение» в данном перечне [4]. Это позволяет предположить низкий уровень графической подготовки поступающих ланкийцев в университеты нашей Республики.

В Республике Беларусь учебный предмет «Черчение» включен в типовой учебный план для 10 классов (до пересмотра плана в 2019 г. черчение изучалось в 9 классах). Согласно учебной программе целью изучения черчения в школе является формирование у учащихся такой совокупности рациональных приемов чтения и выполнения различных изображений, которая позволит им в той или иной степени ориентироваться в широком мире графической информации, приобщиться к графической культуре, овладеть графическим языком как средством общения людей различных профессий, адаптироваться к продолжению образования в учреждениях профессионально-технического, среднего и высшего образования [5, с. 3]. То есть вектор был взят на формирование графической компетенции, достаточной для дальнейшего изучения данной дисциплины в рамках высшей школы.

В качестве путей решения данной задачи можно рассмотреть включение в программу заданий, направленных на обеспечение постепенного освоения графических знаний и более плавного дальнейшего перехода к машиностроительным чертежам. Стоит отметить, что в программу подготовительного отделения технико-экономического и архитектурного направлений для иностранных учащихся инженерная графика внесена, однако, студенты, поступающие по международной программе, обозначенной выше, и обучающиеся на английском языке, подготовительное отделение минуют. Поэтому целесообразно увеличение фактических часов на изучение дисциплины путем организации дополнительных консультаций, групповых или индивидуальных.

Следующим фактором, влияющим на эффективность образовательного процесса, организованного на английском языке, является языковой. В международном контексте языковой подготовки внимание стоит уделить английскому языку как основному средству международной коммуникации при обучении иностранных студентов. Сконцентрируемся на рассмотрении языковых условий в Шри-Ланке. Государственными языками являются сингальский, тамильский. В связи с этим обучение ланкийских учащихся в основном осуществляется на сингальском и тамильском языках, в зависимости от территориальной принадлежности и предпочтения учащихся.

Английский язык, в свою очередь, признан ведущим международным коммуникативным языком, что получило отражение и в образовании. В призме истории политика Шри-Ланки сначала заключалась в исключении английского языка из школьной программы как основного в контексте отказа от колониального прошлого. Затем, в последние 10–15 лет, этот вопрос был пересмотрен в направлении возвращения английского языка и постепенного увеличения его доли. На данный момент учащиеся изучают два и более предмета на английском языке (на среднем уровне) в каждом классе, если для этого существуют соответствующие условия в конкретной школе (наличие литературы, персонала с соответствующей подготовкой и т.д.). Но по официальным данным в целом такую возможность предоставляют только около 500 школ [3, с. 345], которые в основном расположены в центральной части республики и составляют около 5% от общего числа школ. Однако согласно «Школьной переписи», проведенной в 2017 г. в Шри-Ланке, реальный процент учащихся, обучающихся на английском языке, ниже и составляет 1,1% [3, с. 346]. На основании этих данных можно сделать вывод, что уровень английского языка приезжающих студентов может быть различным и, возможно, недостаточным для обучения в учреждении высшего образования на должном уровне. Об этом свидетельствуют и данные международного рейтинга по уровню владения английским языком, публикуемого каждый год международным образовательным центром «Education First», согласно которому на 2020 г. Шри-Ланка занимает 68 место из 100 и относится к группе стран с низким уровнем владения английским языком [6]. Это приобретает исключительную значимость при изучении специальных дисциплин, которые подразумевают использование не только общего академического или коммуникативного английского, но и технического в рамках формирования профессиональной языковой компетенции.

В качестве решения можно предложить введение обязательного уровня владения языком при поступлении (не ниже B1, согласно европейской системе владения иностранным языком) и, соответственно, организацию тестирования поступающих с целью выявления соответствия их уровня установленному. Нельзя забывать и об обратной стороне процесса. Для обеспечения наиболее эффективной работы образовательной единицы «преподаватель–студент» в международном контексте необходимо организовать повышение квалификации преподавательского состава с целью формирования профессиональной иноязычной компетенции.

Последним фактором необходимо отметить адаптационный фактор во всем его многообразии. В рамках этого фактора можно выделить такие условия адаптации, как:

- новые организационные условия как в контексте образовательного процесса, так и в бытовом плане;
- изменение часовых поясов;
- смена климатических условий;
- качественные различия в продуктах, и т.п.

Все это, возможно, не имеет непосредственного значения для изучения конкретной дисциплины, но может сказаться на качестве обучения, уровне усвоения материала ввиду отвлекающего характера проблемы, а также увеличить количество пропусков, а значит, и количество пробелов по дисциплине.

**Заключение.** Подводя итог рассмотрению вопроса организации образовательного процесса на английском языке в целом и при изучении иностранными студентами из Республики Шри-Ланки учебной дисциплины «Инженерная графика» в частности, следует отметить, что межкультурный контекст данной проблемы обуславливает наличие специфических трудностей и многовекторность путей их решений.

Проделанная работа позволила структурировать факторы, влияющие на эффективность образовательного процесса, организованного на английском языке для иностранных студентов, и также определить точки роста в данном вопросе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Стратегический план действий по реализации основных задач развития системы образования в соответствии с принципами и инструментами единого Европейского пространства высшего образования [Электронный ресурс] : утв. М-вом обр. Респ. Беларусь, 01.06.2018. – 2020. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-professionalnogo-obrazovaniya/vysshee-obrazovanie/strategicheskiy-plan-deystviy/strategic%20plan.pdf>. – Дата доступа: 10.05.2020.
2. Журик, И. Трехстороннее соглашение о сотрудничестве с AIC Campus в Шри-Ланке и Высшей инженерной школой ESIGELEC во Франции подписали в БНТУ [Электронный ресурс] / И. Журик. Новостной портал БНТУ–Times.BNTU. – 2020. – Режим доступа: <https://times.bntu.by/events/575-trehstoronnee-soglashenie#leftmenu>. – Дата доступа: 10.02.2021.
3. Nawastheen, F.M. Educational and curriculum changes in Sri Lanka: in light of literature / F.M. Nawastheen // Muallim Journal of Social Science and Humanities. – 2019. – Vol. 3, № 3. – P. 342–361. – DOI: <https://doi.org/10.33306/mjssh26>.
4. National Institute of Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://nie.lk/selesylltg>. – Date of access: 20.02.2021.
5. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Черчение. IX класс. – Минск : Нац. ин-т образования, 2012. – 16 с.
6. EF EPI 2020 Annual report / EF English Proficiency Index [Electronic resource] : Рейтинг 100 стран и регионов по уровню владения английским языком. – Mode of access: [https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/\\_/\\_~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-russian.pdf](https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/_~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-russian.pdf). – Date of access: 20.02.2021.

Поступила 17.09.2021

**FACTORS DECREASING OF THE EFFICIENCY OF LEARNING  
OF THE ENGINEERING GRAPHICS  
BY FOREIGN STUDENTS FROM THE REPUBLIC OF SRI LANKA**

**L. HMELNITSKAYA**

*The main factors affecting the organization of the educational process and its effectiveness in teaching foreign students in English are considered and identified, and strategies are proposed to reduce their negative impact. The developed theoretical model is considered on the example of studying the discipline “Engineering Graphics” by foreign students from the Republic of Sri Lanka.*

**Keywords:** curriculum, engineering graphics, international cooperation, mobility, foreign students, drawing, graphic training, Sri Lanka

УДК 370(09)(476)

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФОРМ УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ  
И ПРИВЛЕЧЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ***канд. пед. наук, доц. Н.И. АНТИПИН, канд. ист. наук, доц. Е.Н. БОРУН,**О.Ю. ЛУТКОВСКАЯ**(Полоцкий государственный университет)*

*В разные периоды исторического развития человеческого общества спорт и физическая культура оставались неотъемлемой его частью. С античных времен и по настоящее время физические упражнения служат средством достижения внутренней гармонии и внешней красоты человека. Поиск эффективных форм, средств и методов оздоровления и реабилитации населения, сохранение и поддержание его работоспособности остаются важной и актуальной проблемой теории и практики физической культуры.*

*Излагается и раскрывается важность приобщения населения к регулярным занятиям физической культурой и спортом в эпоху информатизации и компьютеризации общества.*

*Рассматривается воспитательное воздействие соревнований на привлечение к регулярным занятиям физической культурой и спортом.*

**Ключевые слова:** *проблема состояния здоровья, эффективность физических упражнений, воспитательное воздействие спортивных соревнований.*

**Введение.** Проблема состояния здоровья населения Республики Беларусь в современных экологических условиях становится первостепенной. Непрерывный рост болезней населения вызывает необходимость привлечения населения к регулярным занятиям физической культурой, соблюдению основ ЗОЖ по укреплению здоровья и применению средств профилактики заболеваний [1].

В основе перспективности оздоровления нации средствами физической культуры и спорта лежат результаты современного научного анализа в период высокой информатизации общества XXI века. Здоровье нации в значительной мере зависит от оздоровительных форм двигательной активности. В этой связи методические основы оздоровительной физической культуры стали еще больше нуждаться в серьезном и всестороннем научном обосновании, поскольку компьютеризация общества в значительной степени изменила повседневный темп жизни людей и профессиографический характер труда [2].

На наш взгляд, одна из проблем – количественная и качественные характеристики двигательного режима, который может очень существенно различаться в зависимости от рода профессионального участия. К другим проблемам следует отнести привлечение населения к систематическим занятиям, оценивание функционального состояния организма и результатов его профессиональной деятельности для использования той или иной оздоровительной программы и собственно построения физкультурно-оздоровительной программы. На сегодня значительная часть такого рода программ имеет целый ряд характерных недостатков: они либо избыточно конкретны и сковывают творческий потенциал инструкторов и занимающихся, либо, наоборот, малоконкретны и не соответствуют цели поддержания профессионально важных качеств и здоровья человека.

В этой связи возрастает актуальность исследований, направленных на привлечение к систематическим занятиям физическими упражнениями людей, и поиск эффективных физических упражнений и программ занятий по укреплению здоровья.

**Основная часть.** Наряду с неоспоримыми плюсами всестороннего использования компьютерных технологий, одним из негативных последствий постоянной работы с ними является рост в геометрической прогрессии показателей миопии. Основная причина – высокая зрительная нагрузка при несоблюдении режима работы и отдыха.

Занятия спортом могут положительно влиять на стабилизацию зрения. Физические упражнения вызывают приток крови, т.е. улучшают кровоснабжения органов зрения, работу цилиарной мышцы глаза, и нормализуют циркуляцию внутриглазной жидкости [3]. Полезны спортивные игры, плавание, катание на лыжах, бег при ЧСС 100–140 уд./мин.

Нашими исследованиями установлено, что особая роль в воспитательной работе с населением в системе физической культуры и спорта отводится спортивным соревнованиям, обуславливающим наиболее полное раскрытие воспитательной сущности спорта. В отечественной науке сформировалась определенная система взглядов на содержание функций спортивного соревнования в целом, а также такой функций, как зрелищная [4–7]. Однако далеко не в полной мере раскрыто воспитательное воздействие спортивных соревнований на различные группы населения.

При комплексном изучении воспитательных функций спортивных соревнований как зрелища в конкретных условиях Витебской области было опрошено 1400 представителей различных групп населения, 800 зри-

телей, 400 спортсменов высокой квалификации; 93 зрителя принимали участие в годичном педагогическом эксперименте.

Установлено, что спортивные соревнования представляются сложной иерархической системой, обеспечивающей удовлетворение потребности людей в общении как одной из форм их жизнедеятельности [8]. В рамках общения спортивные соревнования выполняют ряд функций: 1) рациональной организации и проведения свободного времени населения; 2) коммуникативную; 3) нравственно-регулятивную; 4) гедонистическую; 5) развлечения и отдыха.

Спортивные соревнования как зрелище представляют собой один из рационально организованных способов проведения свободного времени и занимают значительное место в нем (таблица), но не в ущерб другим видам деятельности и отдыха. Только у девятой части зрителей чрезмерный интерес к спортивным соревнованиям, выражающийся частотой их посещения «несколько раз в неделю», приводит к уменьшению доли времени на другие виды деятельности.

Таблица. – Структура свободного времени населения в зависимости от частоты посещения спортивных соревнований (% числа обследованных)

Род занятий в свободное время	Частота посещения соревнований					
	1–3 раза в год		1 раз в неделю		несколько раз в неделю	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Чтение художественной литературы, газет, журналов	54,0	66,6	47,8	55,7	31,3	37,5
Просмотр телепередач	47,0	30,3	50,2	32,5	42,1	43,8
Занятие физкультурой и спортом	39,1	37,3	51,8	48,7	28,1	18,8
Просмотр кинофильмов	37,3	48,6	44,6	46,4	28,1	35,7
Учеба	29,2	26,6	21,0	23,2	18,4	15,6
Посещение спортивных соревнований	27,0	19,7	37,3	34,8	49,7	50,0
Домашнее хозяйство	21,5	25,2	21,0	32,5	7,6	18,8
Посещение театра	14,6	36,2	21,0	32,5	7,6	18,8
Чтение спортивной литературы	14,6	13,4	8,1	4,6	6,5	–
Занятие музыкой, живописью и т.п	14,6	9,0	16,2	11,6	15,1	25,0
Посещение друзей, знакомых	13,4	15,8	12,9	20,9	35,6	41,1
Прогулки	9,6	11,3	12,9	11,6	21,6	20,9
Посещение выставок, музеев	6,2	12,4	8,1	13,9	9,7	15,6
Посещение вечеров отдыха	6,2	5,5	6,5	9,3	18,4	15,5
Занятие совершенствованием	4,0	3,7	–	4,0	3,5	–
Посещение кафе, ресторанов	2,6	2,3	6,5	2,3	15,1	9,5

Анализ содержательных характеристик спортивно-зрелищного общения показал, что спортивные соревнования выполняют важную нравственно-регулятивную функцию. Они рассматриваются зрителями как явление общественной жизни, содержащее высокие нравственные ценности. Большинство опрошенных зрителей (62,1% мужчин и 63,5% женщин) привлекает не просто борьба спортсменов, а именно состязания, включающие ряд атрибутивных требований – строгое соблюдение правил, взаимное уважение соперников. Подобные запросы зрителей во многом совпадают с требованиями, предъявляемыми к условиям «честного соревнования» самими спортсменами [9]. Создана система специального контроля за проведением участников соревнований (спортивные правила, дисциплинарные и спортивно-технические комиссии) и общественные формы регламентации спортивных отношений (призы, награды, публикации в прессе, присуждение званий «лучший спортсмен» и т.п.). Широкое общественное признание и поощрение поступков спортсменов превращает спортивные соревнования в факт социальной жизни.

Одним из существенных факторов воспитания зрителей является деятельность их спортивных кумиров. Так, 64,5% опрошенных мужчин и 65,6% женщин указали, что у них имеются любимые спортсмены или команды, которым они отдают свои предпочтения, симпатии во время соревнований. Часто победы спортсменов, особенно на международных соревнованиях, становятся национальной гордостью, а сами чемпионы – примерами для подражания, причем многие из них давно закончили свою спортивную карьеру, но их спортивные достижения хорошо помнятся зрителями.

Спортивные соревнования выполняют и коммуникативную функцию, являются источником информации. Так, 29,3% опрошенных мужчин и 22,8% женщин, наблюдая состязания, постигают искусство управления своим телом, 14,2% мужчин и 14,5% женщин видят в соревнованиях источник знаний о физическом совершенствовании человека.

В спортивных соревнованиях трансформируется общественно значимый двигательный опыт. Совершенное по технике и тактике упражнение становится школой опосредованного двигательного опыта, важным условием поиска новых, более рациональных действий для спортсменов, не занятых в соревнованиях или находящихся в числе зрителей.

В спортивных результатах и в связанных с ними отношениях происходит овеществление общественного опыта. Человек, познавая этот опыт как при прямом (спортивное соревнование), так и косвенном (спортивное зрелище) общении, оказывается включенным в систему ценностей, создаваемых в спорте, он как бы «присваивает» эти ценности. Поэтому соревнования выступают средством приобщения людей к требованиям оптимального двигательного режима. Однако функцию подлинного приобщения людей к спортивной культуре соревнования выполняют лишь в условиях действительности, где создаются необходимые условия для практической реализации ценностей, создаваемых в спорте.

Соревнования выполняют гедонистическую функцию, формируя у зрителей представления об эстетических ценностях физической деятельности, понимание прекрасного в спорте и повседневной жизни. С эстетической точки зрения наиболее значимы для зрителей совершенство пропорций тела спортсменов (30,6% опрошенных мужчин и 35,6% женщин), высокий уровень культуры их движений (26,4% мужчин и 23,3% женщин), сопереживание сложностей и результатов борьбы (30,6% мужчин и 25,6% женщин), праздничность (16,3% мужчин и 10,1% женщин) и др.

Спортивные соревнования создают условия для удовлетворения потребностей зрителей и эмоциональной разрядке (20,8% опрошенных мужчин и 11,3% женщин), выполняя функцию развлечения и отдыха. Зрители старшего возраста чаще, чем молодежь, придают именно такое значение соревнованиям. Молодым людям присуща чрезмерная приверженность к спортсменам и командам, спортивный азарт (20,3% мужчин и 22,9% женщин). Это диктует необходимость воспитания у зрителей высокой культуры восприятия спортивной деятельности и культуры поведения на спортивных трибунах.

Результаты педагогического эксперимента показали, что воспитание позитивного отношения зрителей к различным аспектам физкультурно-спортивной деятельности представляет собой сложный, но управляемый процесс. Такие средства воздействия, как руководство лидеров группами любителей спорта, агитационно-пропагандистская работа, организационно-воспитательные мероприятия по формированию устойчивых интересов, воспитанию культуры восприятия по формированию устойчивых интересов, поведения, способствовали превращению пассивно-созерцательного интереса зрителей к спортивным соревнованиям, спорту в целом в активно-действенный. Под влиянием комплексной методики целенаправленного педагогического воздействия на 29–49% уменьшилось число посещающих спортивные арены не чаще одного раза в неделю, большее число зрителей перешло в ряды занимающихся физической культурой и спортом – 24–38% (до эксперимента – 18–31%).

Значительно расширилась и структура потребностей. Если до начала эксперимента спортивные соревнования использовались зрителями в основном как средство отдыха, развлечения, то к концу – как средство удовлетворения нравственно-эстетических и других потребностей. Это, в свою очередь, обеспечило положительный перенос зрителями нравственных оценок в собственную практику. Они стали более сдержанными, корректными в отношениях между собой, к участникам соревнований; значительно сократилось количество нарушений правил общественного поведения.

**Заключение.** Таким образом, наиболее эффективными путями воспитания активно-положительного отношения зрителей к физкультурно-спортивной деятельности являются: 1) повышение уровня знаний о физической культуре и спорте, спортивных соревнованиях и зрелищах; 2) формирование устойчивых интересов к активным занятиям физическими упражнениями и спортом; 3) повышение культуры восприятия зрителями спортивной деятельности, ее процесса и результатов; 4) воспитание высокой культуры поведения зрителей и спортсменов на спортивных аренах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа «Физическая культура и спорт» на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29.01.2021, № 54 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь – Минск, 2021.
2. Антипин, Н.И. Модельные ориентиры успешности в профессиональной деятельности / Н.И. Антипин // Вестн. Полоц. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2008. – № 11. – С. 114–117.
3. Кузнецова, М.В. Причины развития близорукости и ее лечение / М.В. Кузнецова. – М. : МЕДпресс-информ 2004. – 176 с.
4. Талалаев, Ю.А. Спорт – фактор мира и дружбы между народами / Ю.А. Талалаев. – М. : Физкультура и спорт, 1996. – 112 с.
5. Родиченко, В.С. Спортивные соревнования: информация, управление / В.С. Родиченко. – М. : Просвещение, 1998. – 115 с.
6. Лобджанидзе, М.М. Эстетика спортивного зрелища / М.М. Лобджанидзе. – Тбилиси : Спорт, 1990. – 136 с.

7. Степовой, П.С. Спорт. Политика. Идеология / П.С. Степовой. – М. : Физкультура и спорт, 1994. – 127 с.
8. Пономарев, Н.И. Социальные функции физической культуры и спорта / Н.И. Пономарев. – М. : Просвещение, 1994. – 308 с.
9. Черникова, О.А. Психологические исследования чувства спортивного соперничества / О. А. Черникова // Психология физического воспитания и спорта : тезисы докладов 7-й конф. – 1993. – С. 32–33.

Поступила 27.09.2021

## IMPROVING THE FORMS OF HEALTH IMPROVEMENT AND POPULATION INVOLVEMENT IN PHYSICAL EDUCATION

*N. ANTIPIN, E. BORUN, O. LUTKOVSKAYA*

*In different periods of the historical development of human society, sport and physical culture remained an integral part of it. From ancient times to the present day, physical exercise has served as a means of achieving inner harmony and outer beauty of a person. The search for effective forms, means and methods of health improvement and rehabilitation of the population, the preservation and maintenance of their working capacity remains an important and urgent problem of the theory and practice of physical culture.*

*The article expounds and reveals the importance of familiarizing the population with the need and regularity of physical culture and sports in the era of informatization and computerization of society.*

*The educational influence of competitions on attraction to regular physical culture and sports is considered.*

**Keywords:** *the problem of the state of health, the effectiveness of physical exercises, the educational impact of sports competitions.*



УДК 796.015.5:796.012.2/373.31

**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА****Н.В. ГРИШАНОВА, Н.А. БЛАЖЕВИЧ**  
(Полоцкий государственный университет)

*Рассматривается развитие координационных способностей учащихся младшего школьного возраста как предпосылка к дальнейшему обучению двигательным действиям. Приведен комплекс упражнений и описана методика использования координационной лестницы как эффективного неспецифического средства развития координационных способностей учащихся учреждений общего среднего образования. Проанализированы результаты исследования динамики показателей уровня развития координационных способностей учащихся 3-х классов учреждения образования «Средняя школа № 2 г. Миоры» при использовании на занятиях по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» координационной лестницы.*

**Ключевые слова:** координационные способности, средства развития координационных способностей, координационная лестница, учреждения общего среднего образования, младший школьный возраст, учащиеся.

**Введение.** Младший школьный возраст совпадает с сенситивными периодами развития двигательных способностей учащихся. Именно в этом возрасте помимо развития двигательных способностей закладываются основы двигательных действий, от объема которых зависит темп обучения и успешность в освоении новых движений, их точность и прочность выполнения [1–3].

По мнению Т.Л. Жук [3], необходимыми предпосылками для успешного обучения физическим упражнениям в учреждениях общего среднего образования являются хорошо развитые координационные способности, уровень развития которых обуславливает в дальнейшем скорость и эффективность освоения жизненно необходимых двигательных навыков и подготовку учащейся молодежи к предстоящей трудовой деятельности [4; 5]. Согласно Е. Эйдеру, С.Д. Бойченко и В.В. Руденику [6], координационные способности, проявляемые при решении двигательных задач, во многом определяют эффективность умений учащихся использовать накопленный двигательный потенциал. Следовательно, развитие координационных способностей, которые позволяют эффективно решать двигательные задачи, возникающие в процессе обучения физическим упражнениям, является важнейшей задачей физического воспитания учащихся [6]. Фундаментом для дальнейшего осваивания сложнокоординационных действий является включение не только опорно-двигательного аппарата, но и нервной системы в процесс развития координационных способностей. В связи с этим занимающиеся быстрее овладевают новыми движениями и легче адаптируются к меняющимся условиям [7].

Таким образом, развитие координационных способностей у учащихся младшего школьного возраста на уроках по учебному предмету «Физическая культура и здоровье» в учреждениях общего среднего образования остается актуальным.

В теории и методике физического воспитания для развития координационных способностей применяются разнообразные средства, методы, методические приемы и методики. Однако, как считает А. Rovniy [8], существующие концепции улучшения координационных способностей недостаточно обоснованы. В последнее время одним из самых распространенных и эффективных неспецифических средств развития координационных способностей является координационная лестница [7; 9].

Упражнения на координационной лестнице способствуют развитию общих навыков, заставляя нервную систему человека с высокой скоростью посылать нервные импульсы в задействованные при выполнении упражнения мышцы, включая в работу большее количество моторных клеток. Повторение упражнений и высокий темп выполнения способствуют адаптации нервной системы и двигательного аппарата, приводя к развитию двигательных способностей [10]. В настоящее время координационная лестница находит широкое применение в спорте, но научное обоснование эффективности ее применения в теории и методике физического воспитания в литературе недостаточно освещено [9].

В этой связи исследование вопросов, связанных с повышением уровня развития координационных способностей учащихся при использовании координационной лестницы, также является актуальным.

**Цель исследования:** изучение эффективности использования координационной лестницы при развитии координационных и скоростных способностей учащихся 3-х классов учреждений общего среднего образования.



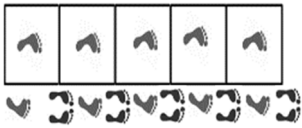
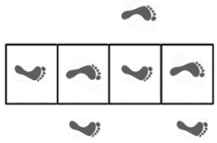
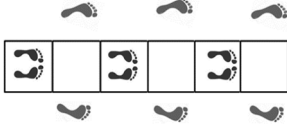
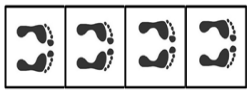
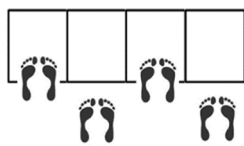
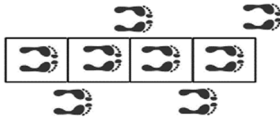
**Организация исследования.** Исследование проводилось с сентября 2020 г. по май 2021 г. на базе учреждения общего среднего образования «Средняя школа № 2 г. Миоры». В исследовании приняли участие 46 учащихся 3-х классов, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы, по 23 человека в каждой. В контрольной группе учащиеся продолжали заниматься по общепринятой программе по учебному предмету «Физическая культура и здоровье», в экспериментальной группе учащимся было предложено заменить ранее использованные согласно программе средства развития координационных способностей на выполнение упражнений с координационной лестницей.

По результатам анализа литературы нами был обобщен теоретический материал и классифицированы упражнения по использованию координационной лестницы как средства развития координационных способностей учащихся учреждений общего среднего образования, составлен комплекс упражнений с использованием скоростно-координационной лестницы для учащихся 3-х классов.

Комплекс упражнений с использованием координационной лестницы выполнялся при решении задач основной части урока и состоял из 8 упражнений (таблица), которые выполнялись два раза на всю длину лестницы; при выполнении упражнений постепенно увеличивались темп и сложность; акцентировалось внимание на правильном выполнении упражнений, а затем на повышении темпа выполнения.

Уровень развития координационных способностей учащихся определялся при помощи теста «челночный бег 4х9 м».

Таблица. – Комплекс упражнений с использованием координационной лестницы для учащихся 3-х классов

Вид упражнения	Примеры упражнений	Схема	Общие методические указания
Упражнения в ходьбе	И.п. правым боком к лестнице. Передвижения правым боком скрестными шагами. Так же левым боком		Следить за точностью постановки стопы в ячейку, не пропускать ячейки
Упражнения в беге	И.п. лицом к лестнице. Бег наступая в каждую ячейку		Наступать в каждую ячейку лестницы по одному разу
	И.п. лицом к лестнице. Передвижение сбоку от лестницы с зашагиванием одной ноги в ячейку		Наступать в каждую ячейку лестницы
Упражнения в прыжках	И.п. лицом к лестнице. Прыжки на одной ноге (два на правой по диагонали, два на левой по диагонали)		Смотреть прямо, держать спину ровно
	И.п. лицом к лестнице. Прыжки ноги вместе, ноги врозь		Смотреть прямо, держать спину ровно
	И.п. лицом к лестнице. Прыжки на двух ногах		Наступать в каждую следующую ячейку лестницы
	И.п. правым боком к лестнице. Прыжки из ячейки в ячейку		Держаться на передней части стопы
	И.п. лицом к лестнице. Прыжки на двух ногах из стороны в сторону		Смотреть прямо, туловище не наклонять. Держаться на передней части стопы

**Результаты исследования.** В ходе констатирующего эксперимента нами был определен исходный уровень развития координационных способностей у учащихся 3-х классов учреждения общего среднего образования «Средняя школа № 2 г. Миоры». Установлено, что уровень развития координационных способностей у девочек и мальчиков находится на среднем уровне (средний показатель составил 11,95 с и 11,85 с соответственно). Оценивая результаты тестирования учащихся по отдельности был сделан вывод, что учащиеся подобраны с равным

уровнем развития координационных способностей. Это позволило поделить испытуемых на контрольную и экспериментальную группу.

При оценке динамики показателей уровня развития координационных способностей учащихся 3-х классов (рисунок) было установлено, что средний результат у мальчиков контрольной группы в тесте «челночный бег 4x9 м» в начале эксперимента составил –  $11,5 \pm 0,35$  с, а у девочек –  $12,08 \pm 0,33$  с, в конце эксперимента данный показатель у мальчиков составил –  $11,89 \pm 0,33$  с, у девочек –  $11,98 \pm 0,19$  с. Из рисунка видно, что динамика показателей у мальчиков составила –  $-0,39$  с, у девочек –  $0,1$  с (регресс у мальчиков составил 5%, прирост у девочек – 5%).

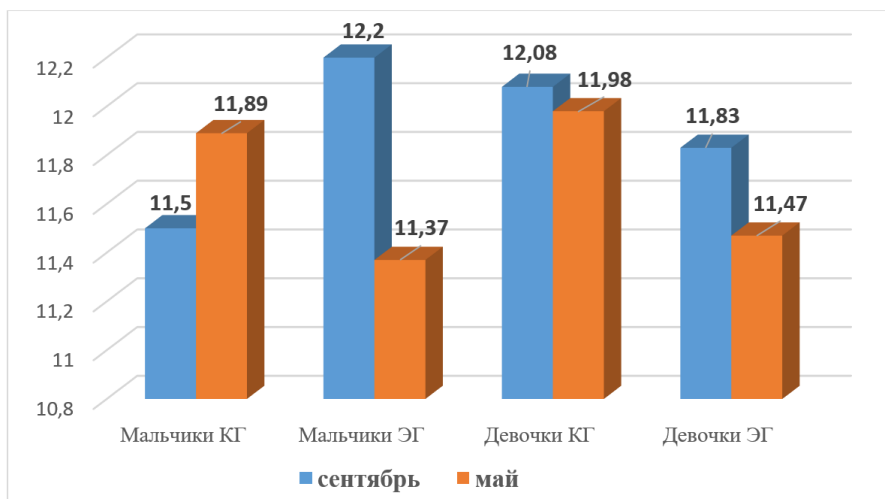


Рисунок. – Динамика показателей уровня развития координационных способностей учащихся КГ и ЭГ (с)

Средний результат у мальчиков экспериментальной группы в начале эксперимента составил  $12,2 \pm 0,65$  с, у девочек –  $11,83 \pm 0,19$  с; в конце эксперимента данный показатель у мальчиков –  $11,37 \pm 0,32$  с, у девочек –  $11,47 \pm 0,11$  с. Согласно рисунку динамика показателей у мальчиков –  $0,83$  с, у девочек –  $0,36$  с (прирост – 6% у мальчиков и 3% у девочек).

Таким образом, в экспериментальных группах отмечена положительная динамика показателей уровня развития координационных способностей (на уровне значимости  $p = 0,05$ ).

**Заключение.** Сравнительный анализ уровня развития координационных способностей учащихся 3-х классов учреждения общего среднего образования «Средняя школа № 2 г. Миоры» позволил сделать вывод, что использование координационной лестницы способствует повышению уровня развития координационных способностей учащихся.

На основании анализа литературы по использованию координационной лестницы был составлен комплекс упражнений для учащихся 3-х классов учреждений общего среднего образования, сформулированы практические рекомендации к нему.

Также нами были определены преимущества использования координационной лестницы с учащимися: вариативность (может использоваться при выполнении упражнений из разных разделов программы); простота и удобство использования обуславливает доступность использования лестницы с различным контингентом учащихся; безопасность; комплексность воздействия на развитие двигательных способностей; улучшение техники выполнения различных видов основных движений; развитие психических процессов учащихся (внимания, быстроты реакции, памяти, воображения); повышение интереса и инициативности у учащихся и минимизация статичности занятия [11].

Полученные результаты могут быть использованы учителями физической культуры для повышения эффективности образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования, тренерами, педагогами дополнительного образования, а также преподавателями учреждений высшего образования при подготовке специалистов в области физической культуры и спорта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кабанов, Ю.М. Методика развития равновесия у детей школьного возраста / Ю.М. Кабанов. – Минск : [б. и.], 2002. – 68 с.
2. Берштейн, Н.А. О ловкости и ее развитии / Н.А. Берштейн – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 228 с.
3. Жук, Т.Л. Лестница-чудесница / Т.Л. Жук // Образование Минщины. – 2014. – № 4 (51). – С. 77–80.

4. Лукьяненко, В.П. Физическая культура: основы знаний : учеб. пособие / В.П. Лукьяненко – М. : Совет. спорт, 2003. – 224 с.
5. Блажевич, Н.А. Динамика показателей уровня развития координационных и скоростных способностей учащихся при использовании скоростно-координационной лестницы / Н.А. Блажевич // Электрон. сб. тр. молодых специалистов Полоц. гос. ун-та. Сер. Образование, педагогика. – 2021. – № 38 (108). – С. 257–259.
6. Эйдер, Е. Обучение движению / Е. Эйдер, С.Д. Бойченко, В.В. Руденик. – Барановичи : Баранович. укрупн. тип., 2003. – 291 с.
7. Развитие координационных способностей обучающихся с использованием элементов координационной лестницы / А.А. Коник [и др.] // Изв. ТулГУ. – 2020. – Вып. 1. Физическая культура. Спорт. – С. 17–24.
8. Development of coordination abilities as the foundations of technical preparedness of rugby players 16–17 years of age / A. Rovniy [et al.] // Journal of Physical Education and Sport. – 2018. – 18 (Supplement issue 4). – Art 268. – P. 1831–1838.
9. Effect of the use of the coordination (speed) ladder on the level of technical preparedness and the development of psychophysiological functions of young volleyball players 14–16 years old / Y.A. Goloborodko [et al.] // Health, Sport, Rehabilitation. – 2018. – No 2. – Vol. 4. – P. 7–21.
10. Пушкарева, А.М. Развитие координационных способностей в физическом воспитании студентов : учеб.-метод. пособие / А.М. Пушкарева, А.В. Пушкарев, А.Г. Ананьева. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2018. – 44 с.
11. Блажевич, Н.А. Координационная лестница – современное средство развития координационных способностей учащихся / Н.А. Блажевич // Электрон. сб. тр. молодых специалистов Полоц. гос. ун-та. Сер. Образование, педагогика. – 2021. – № 38 (108). – Образование, педагогика. – С. 260–263.

Поступила 27.09.2021

## METHODOLOGY OF DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF STUDENTS YOUNG SCHOOL AGE

**N. GRISHANOVA, N. BLAZHEVICH**

*The question of the development of coordination abilities of primary school age students as prerequisites for further training in motor actions is considered. The article presents a set of exercises and describes the methodology of using the coordination ladder as an effective non-specific means of developing the coordination abilities of students of institutions of general secondary education. The article describes the results of a study of the dynamics of indicators of the level of development of coordination abilities of students of grades 3 of the educational institution “Secondary School No. 2 of Miory” when using a coordination ladder in classes on the academic subject “Physical Culture and health”.*

**Keywords:** *coordination abilities, means of developing coordination abilities, coordination ladder, institutions of general secondary education, primary school age, students.*

УДК 355.231.1.016:796

## ПОВЫШЕНИЕ ВОЕННО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ X КЛАССОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ

*А.Н. СТРОК, канд. пед. наук Л.Г. ХАРАЗЯН*

*(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

*Физическая подготовленность учащихся X классов учреждений системы кадетского образования характеризуется уровнем ниже среднего, что обусловлено недостаточностью военно-прикладной направленности процесса физического воспитания. Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать эффективность учебной программы факультативных занятий по военно-прикладной физической подготовке «Абаронца» для учащихся X классов учреждений системы кадетского образования. В содержание учебной программы включены комплексы упражнений военно-прикладной направленности, формирующие умения и навыки учащихся в преодолении естественных и искусственных препятствий, метании болванок учебных гранат на дальность и точность, в выполнении приемов общего комплекса рукопашного боя, упражнений с военно-прикладной направленностью по гимнастике и атлетической подготовке, а также комплексные занятия. Эффективность разработанной учебной программы была обоснована в ходе педагогического эксперимента, который проводился в государственном учреждении образования «Гродненское областное кадетское училище» ( $n = 22$ ). В результате педагогического эксперимента были выявлены достоверные внутригрупповые изменения по всем исследуемым показателям военно-прикладной физической подготовленности у испытуемых экспериментальной группы ( $p < 0,05-0,01$ ). Наибольший прирост показателя отмечен в тестах рывок гири весом 16 кг (25,65%) и метание гранаты на дальность (10,51%).*

**Ключевые слова:** *военно-прикладная физическая подготовленность, учащиеся, кадетское образование, факультативные занятия.*

**Введение.** Военно-прикладная физическая подготовка – процесс формирования профессионально значимых знаний, умений, навыков, развития психофизических качеств, способствующий повышению готовности военнослужащего к успешному выполнению задач по боевому предназначению [1]. Особая роль военно-прикладной физической подготовки отводится в становлении будущих офицеров. Во многом успех в этом виде подготовки будет зависеть от процесса обучения в кадетских училищах. Однако этому вопросу не уделяется достаточно внимания, т.к. обучение в кадетских училищах Республики Беларусь по учебному предмету «Допризывная подготовка» осуществляется по учебной программе факультативных занятий «Школа защитника Отечества», которая носит недостаточную военно-прикладную направленность.

Проведенные нами социологические исследования среди преподавателей физического воспитания военных факультетов в гражданских учреждениях высшего образования и учреждении образования «Военная академия Республики Беларусь» установило, что уровень военно-прикладной физической подготовленности выпускников кадетских училищ не отвечает требованиям, предъявляемым к курсантам военных учебных заведений. Причинами недостаточной физической подготовленности кадетов является малая военно-прикладная направленность физического воспитания в кадетских училищах как во время проведения обязательных форм учебных занятий, так и на внеклассных занятиях [2]. Исследования с выпускниками кадетских училищ, которые поступили на первый курс в высшие военные учебные заведения, дают нам основания полагать, что уровень военно-прикладной физической подготовленности ниже среднего. Оценка и анализ военно-прикладной физической подготовленности курсантов позволяют сделать вывод о необходимости совершенствования военно-прикладной физической подготовки в кадетских училищах [3].

*Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать эффективность учебной программы факультативных занятий по военно-прикладной физической подготовке «Абаронца» для учащихся X классов учреждений системы кадетского образования.*

**Основная часть.** Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы: анализ научно-методической литературы, контрольно-педагогические испытания, педагогических эксперимент, математико-статистический анализ полученных результатов.

На *первом этапе* изучалась научно-методическая литература, отражающая состояние проблемы исследования, проводилось социологическое исследование среди преподавателей физической подготовки военных факультетов в гражданских учреждениях высшего образования, осуществлялось тестирование военно-прикладной физической подготовленности выпускников кадетских училищ. На *втором этапе* разработаны нормативы по военно-прикладной физической подготовке для учащихся учреждений системы кадетского образования и доказана их аутентичность; разработана экспериментальная учебная программа факультативных занятий по военно-

прикладной физической подготовке «Абаронца» для учащихся X классов учреждений системы кадетского образования [3; 4]. На *третьем этапе* проведен формирующий педагогический эксперимент по обоснованию эффективности учебной программы факультативных занятий по военно-прикладной физической подготовке «Абаронца» для учащихся X классов учреждений системы кадетского образования, проанализированы, систематизированы и обобщены полученные результаты; внедрены результаты исследования в образовательный процесс учреждений системы кадетского образования.

В исследовании принимали участие учащиеся государственного учреждения образования «Гродненское областное кадетское училище». Кадеты были разделены на две однородные группы: контрольная и экспериментальная. Контрольная группа 10 «Б» класс ( $n = 11$ ) занималась согласно учебной программе факультативных занятий «Школа защитника отечества» по учебному предмету «Допризывная подготовка». В экспериментальной группе ( $n = 11$ ) учащиеся 10 «А» класса занимались по учебной программе факультативных занятий по военно-прикладной физической подготовке «Абаронца». Данная учебная программа была разработана с опорой на анализ научно-методической литературы, результаты анкетного опроса и констатирующего педагогического эксперимента. Программа прошла экспертизу в государственном учреждении образования «Гродненский областной институт развития образования» и легла в основу педагогического эксперимента, который проводился с сентября 2019 г. по май 2020 г.

Цель программы: повышение уровня военно-прикладной физической подготовленности учащихся X классов кадетских училищ, привлечение к систематическим занятиям физической культурой, подготовка учащихся к адаптированному переходу в процесс обучения в высших военных учебных заведениях Республики Беларусь.

*Основные задачи:*

- развитие и поддержание у учащихся кадетских училищ на высоком уровне физических качеств с учетом возрастных способностей;
- овладение навыками в передвижении по местности, преодолении естественных и искусственных препятствий, метании гранат, рукопашного боя;
- воспитание психической устойчивости, уверенности в своих силах, целеустремленности, смелости и решительности, инициативы и находчивости, настойчивости и упорства, выдержки и самообладания;
- укрепление здоровья, закалывание и повышение устойчивости организма к воздействию неблагоприятных факторов учебно-боевой деятельности;
- формирование здорового образа жизни и гармоничного физического развития;
- подготовка учащихся к поступлению в высшие военные учебные заведения Республики Беларусь.

К практическим занятиям допускались учащиеся, прошедшие медицинский осмотр и получившие допуск врача. Программа факультативных занятий «Абаронца» составлена на основе нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь, Министерства обороны Республики Беларусь, Министерства здравоохранения Республики Беларусь. При составлении программы были использованы практический опыт работы специалистов физической подготовки и спорта Вооруженных Сил Республики Беларусь, материалы программ по учебным предметам «Физическая культура и здоровье» и «Допризывная подготовка» для учащихся X классов учреждений общего среднего образования, а также материалы учебной программы по учебной дисциплине «Физическая культура» для курсантов, обучающихся по специальности «Тыловое обеспечение войск».

Факультативные занятия проводились один раз в неделю по 45 мин в течение всего 2019/2020 учебного года в соответствии с расписанием учебных занятий, с соблюдением организационных и санитарно-гигиенических требований, а также требований и правил безопасности проведения занятий по физической культуре. Распределение учебного материала факультатива «Абаронца» для учащихся кадетских училищ X классов представлено в учебно-тематическом плане (таблица 1).

Таблица 1. – Учебно-тематический план для учащихся X классов (1 ч в неделю)

Наименование разделов и тем	Количество учебных часов
<b>I. Теоретический раздел</b>	
<b>Всего часов:</b>	<b>1</b>
1.1. Требования безопасности при проведении практических занятий по военно-прикладной физической подготовке	1
<b>II. Практический раздел</b>	
<b>Всего часов:</b>	<b>34</b>
2.1. Преодоление препятствий и метание гранат	6
2.2. Ускоренное передвижение	7
2.3. Рукопашный бой	6
2.4. Гимнастика и атлетическая подготовка	7
2.5. Комплексное занятие	7
2.6. Контрольное занятие	2
<b>Всего часов:</b>	<b>35</b>

В содержание программного материала включены комплексы упражнений военно-прикладной направленности, формирующие умения и навыки учащихся в преодолении естественных и искусственных препятствий, метании болванок учебных гранат на дальность и точность, выполнении приемов общего комплекса рукопашного боя, упражнений с военно-прикладной направленностью по гимнастике и атлетической подготовке, а также по ускоренному передвижению, комплексные занятия. С целью определения уровня военно-прикладной физической подготовленности учащихся кадетских училищ в программу включены контрольные занятия по упражнениям, характеризующим различные физические качества [4].

Учащиеся кадетского училища после освоения программного материала факультатива «Абаронца» должны:

- знать требования безопасности и меры по предупреждению травматизма на занятиях по военно-прикладной физической подготовке, методы самоконтроля за своим функциональным состоянием, нормативы по военно-прикладной физической подготовке;
- иметь высокий уровень физических и специальных качеств и связанные с их проявлением двигательные способности;
- владеть навыками в передвижении по пересеченной местности, преодолении естественных и искусственных препятствий, метании гранат, ведении рукопашного боя.

Для оценки эффективности экспериментальной учебной программы было проведено тестирование уровня военно-прикладной физической подготовленности учащихся X классов. Контрольное тестирование проводилось по 12 упражнениям: метание гранаты на дальность, бег 30 м зигзагом, челночный бег 4x10 м, рывок гири весом 16 кг, бег 60 м со старта лежа, контрольное упражнение на единой полосе препятствий, комплексное упражнение на ловкость, комплексное силовое упражнение, бег 30 м с грузом, марш-бросок 3 км, бег 500 м, бег 250 м.

Сравнение внутригрупповых показателей физической подготовленности испытуемых контрольной группы не выявило достоверных изменений ни в одном из тестовых заданий ( $p > 0,05$ ). Однако стоит отметить незначительный прирост показателей в тестах метание гранаты на дальность (0,81%), рывок гири весом 16 кг (0,24%), челночный бег 4x10 м (0,78%), бег 60 м со старта лежа (2,30%) (таблица 2).

Таблица 2. – Сравнение внутригрупповых показателей физической подготовленности испытуемых контрольной группы

Тест	$\bar{x} \pm \sigma$		t-критерий Стьюдента	p
	Сентябрь 2019	Май 2020		
Метание гранаты на дальность, м	43,82±2,14	44,18±2,17	-0,12	>0,05
Рывок гири весом 16 кг, к-во раз	37,55±4,41	37,64±4,49	-0,01	>0,05
Челночный бег 4x10 м, с	10,27±0,14	10,19±0,13	0,42	>0,05
Бег 30 м зигзагом, с	7,55±0,17	7,55±0,17	0,04	>0,05
Бег 30 м с грузом, с	5,19±0,09	5,27±0,08	-0,68	>0,05
Бег 60 м со старта лежа, с	9,13±0,12	8,92±0,14	1,17	>0,05
Бег 250 м, с	39,41±1,27	39,64±1,29	-0,13	>0,05
Бег 500 м, с	95,91±1,86	97,27±1,81	-0,53	>0,05
Марш-бросок 3 км, с	853,36±11,36	854,45±11,22	-0,07	>0,05
Комплексное упражнение на ловкость, с	7,31±0,13	7,33±0,14	-0,09	>0,05
Комплексное силовое упражнение, к-во раз	45,64±1,30	45,36±1,51	0,14	>0,05
Комплексное упражнение на единой полосе препятствий, с	149,55±2,42	150,09±2,13	-0,17	>0,05

Сравнение внутригрупповых показателей физической подготовленности испытуемых экспериментальной группы выявило достоверные изменения во всех тестовых заданиях. В тесте метание гранаты на дальность прирост составил 10,51%, а показатель повысился с 40,64±1,39 до 44,91±0,95 м ( $p < 0,05$ ). Наибольший прирост среди всех тестовых заданий отмечен в рывке гири весом 16 кг, он составил 25,65%, а показатель повысился с 37,55±4,41 до 47,18±1,86 раз ( $p < 0,05$ ). Динамика изменений в тесте челночный бег 4x10 м составила 3,63%, при этом данный показатель улучшился с 10,27±0,14 до 9,91±0,04 с ( $p < 0,05$ ). Во всех тестах на короткие дистанции отмечено уменьшение времени преодоления дистанции: в беге 30 м зигзагом прирост составил 5,59%, а показатель улучшился с 7,55±0,17 до 7,15±0,03 с ( $p < 0,05$ ), бег 30 м с грузом – 4,98% (с 5,42±0,07 до 5,15±0,08 с ( $p < 0,05$ )), бег 60 м со старта лежа – 5,59% (с 9,13±0,12 до 8,62±0,09 с ( $p < 0,01$ )). В беге на дистанции 250 м, 500 м прирост составил 7,52% и 7,73% соответственно, а время преодоления дистанции уменьшилось в первом случае с 42,81±0,86 до 39,59±0,64 с ( $p < 0,05$ ), а во втором – с 101,18±1,64 до 93,36±1,10 с ( $p < 0,01$ ). Наименьший прирост, на 2,06%, отмечен в тесте марш-бросок 3 км, время преодоления дистанции уменьшилось с 869,55±6,08 до 851,64±5,89 с ( $p < 0,05$ ). Также у учащихся экспериментальной группы наблюдались существенные изменения показателей в комплексных заданиях: в упражнении на ловкость прирост составил 6,67% (с 7,50±0,18

до  $7,00 \pm 0,10$  с ( $p < 0,05$ )), в силовом упражнении –  $11,85\%$  (с  $43,73 \pm 1,13$  до  $48,91 \pm 1,27$  раз ( $p < 0,05$ )), в упражнении на единой полосе препятствий –  $6,50\%$  (с  $149,55 \pm 2,42$  до  $159,27 \pm 2,41$  с ( $p < 0,05$ )) (таблица 3).

Таблица 3. – Сравнение внутригрупповых показателей физической подготовленности испытуемых экспериментальной группы

Тест	$\bar{x} \pm \sigma$		t-критерий Стьюдента	p
	Сентябрь 2019	Май 2020		
Метание гранаты на дальность, м	40,64±1,39	44,91±0,95	-2,54	<0,05
Рывок гири весом 16 кг, к-во раз	37,55±4,41	47,18±1,86	-2,01	<0,05
Челночный бег 4x10 м, с	10,27±0,14	9,91±0,04	2,47	<0,05
Бег 30 м зигзагом, с	7,55±0,17	7,15±0,03	2,35	<0,05
Бег 30 м с грузом, с	5,42±0,07	5,15±0,08	2,59	<0,05
Бег 60 м со старта лежа, с	9,13±0,12	8,62±0,09	3,43	<0,01
Бег 250 м, с	42,81±0,86	39,59±0,64	2,98	<0,05
Бег 500 м, с	101,18±1,64	93,36±1,10	3,96	<0,01
Марш-бросок 3 км, с	869,55±6,08	851,64±5,89	2,11	<0,05
Комплексное упражнение на ловкость, с	7,50±0,18	7,00±0,10	2,42	<0,05
Комплексное силовое упражнение, к-во раз	43,73±1,13	48,91±1,27	-3,05	<0,05
Комплексное упражнение на единой полосе препятствий, с	149,55±2,42	159,27±2,41	-2,85	<0,05

Сравнение показателей физической подготовленности испытуемых экспериментальной и контрольной групп до эксперимента не выявило достоверных различий ни по одному из тестовых заданий ( $p > 0,05$ ). Данный результат говорит о равенстве анализируемых групп по исследуемым показателям в начале педагогического эксперимента. Сравнение межгрупповых показателей физической подготовленности испытуемых экспериментальной и контрольной групп после эксперимента выявило достоверные различия в тестах *челночный бег 4x10 м* ( $p < 0,05$ ), *бег 30 м зигзагом* ( $p < 0,05$ ), *комплексное упражнение на единой полосе препятствий* ( $p < 0,05$ ) (таблица 4).

Таблица 4. – Сравнение межгрупповых показателей физической подготовленности испытуемых контрольной и экспериментальной групп

Тест	Сентябрь 2019		Май 2020	
	t	p	t	p
Метание гранаты на дальность, м	1,25	>0,05	-0,31	>0,05
Рывок гири весом 16 кг, к-во раз	0,00	>0,05	-1,96	>0,05
Челночный бег 4x10 м, с	0,00	>0,05	2,04	<0,05
Бег 30 м зигзагом, с	0,00	>0,05	2,27	<0,05
Бег 30 м с грузом, с	-2,03	>0,05	1,12	>0,05
Бег 60 м со старта лежа, с	0,00	>0,05	1,83	>0,05
Бег 250 м, с	-2,21	>0,05	0,03	>0,05
Бег 500 м, с	-2,13	>0,05	1,85	>0,05
Марш-бросок 3 км, с	-1,26	>0,05	0,22	>0,05
Комплексное упражнение на ловкость, с	-0,86	>0,05	1,85	>0,05
Комплексное силовое упражнение, к-во раз	1,11	>0,05	-1,80	>0,05
Комплексное упражнение на единой полосе препятствий, с	0,00	>0,05	-2,85	<0,05

**Заключение.** Таким образом, эффективность учебной программы факультативных занятий по военно-прикладной физической подготовке «Абаронца» для учащихся X классов учреждений системы кадетского образования подтверждена в ходе проведения формирующего педагогического эксперимента. Установлено ее значимое преимущество по сравнению с учебной программой факультативных занятий «Школа защитника Отечества».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Теоретико-методические основы физической подготовки военнослужащих : учеб. метод. пособие / А.К. Лушневский [и др.]. – Минск : РУМЦ ФВН, 2011. – 318 с.
2. Строк, А.Н. Проблемы организации военно-прикладной физической подготовки учащихся кадетских училищ / А.Н. Строк, С.К. Городилин, В.И. Гавроник // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. Пед. науки. Фізичне виховання та спорт. – 2017. – Т. 147, № 1. – С. 361–365.
3. Строк, А.Н. Методика оценки военно-прикладной физической подготовленности учащихся кадетских училищ 10–11 классов / А.Н. Строк, С.К. Городилин // Вісн. нац. ун-ту «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка. Сер. Пед. науки. – 2019. – Вип. 3 (159). – С. 213–217.



4. Строк, А.Н. Теоретическое и экспериментальное обоснование разработки учебной программы факультативных занятий по военно-прикладной физической подготовке для учащихся кадетских училищ 10–11 классов «Абаронца» / А.Н. Строк, С.К. Городилин // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Сер. Пед. науки. Фізичне виховання та спорт. – 2018. – Т. 154, № 2. – С. 80–84.

Поступила 23.06.2021

**IMPROVING THE MILITARY-APPLIED PHYSICAL FITNESS  
OF PUPILS OF THE X CLASSES OF INSTITUTIONS OF THE CADET EDUCATION SYSTEM  
IN OPTIONAL CLASSES**

**A. STROK, L. KHARAZIAN**

*The physical preparedness of pupils of the X classes of institutions of the cadet education system is characterized by a level below the average, which is due to the inadequacy of the military-applied orientation of the process of physical education. The purpose of the study is to experimentally substantiate the effectiveness of the curriculum of elective classes in military-applied physical training “Abaronets” for pupils of the X classes of institutions of the cadet education system. The content of the curriculum includes sets of exercises of a military-applied orientation, which form the abilities and skills of pupils in overcoming natural and artificial obstacles, throwing blanks of training grenades for range and accuracy, in performing techniques of the general complex of hand-to-hand combat, in performing exercises with a military-applied orientation in gymnastics and athletic training, as well as complex classes. The effectiveness of the curriculum of elective classes in military-applied physical training “Abaronets” for pupils of the X classes of institutions of the cadet education system was justified in the course of a pedagogical experiment conducted in the state educational institution “Grodno Regional Cadet School” (n = 22). As a result of the pedagogical experiment, significant intra-group changes were revealed in all the studied indicators of military-applied physical fitness in the experimental group of subjects ( $p < 0,05-0,01$ ). The greatest increase in the indicator was noted in the tests 16 kg weight snatch (25,65%) and throwing grenades at a range (10,51%).*

**Keywords:** military-applied physical fitness, pupils, cadet education, optional lesson.

УДК 796.42:796.015.865

## НОРМАТИВНЫЕ ОЦЕНКИ ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЮНЫХ ЛЕГКОАТЛЕТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ ПО СПОРТУ КЛАССАХ

*И.И. ТРОФИМОВИЧ, канд. пед. наук, доц. А.Г. НАРСКИН, доц. И.Г. ТРОФИМОВИЧ  
(Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)*

*Приведены примеры выявленных недочетов в действующей системе оценок физической подготовленности юных спортсменов. Цель исследования – разработка критериев оценки общей физической подготовленности по десятибалльной шкале у юных легкоатлетов, занимающихся в специализированных по спорту классах. Представлены организация исследования и полученные результаты. После математической обработки результатов контрольно-переводных нормативов, показанных спортсменами 10–13 лет за последние несколько лет, были определены нормативные критерии оценки их общей физической подготовленности по десятибалльной шкале. Выявлено, что использование данной шкалы оценок позволяет более корректно оценивать уровень общей физической подготовленности в целом и степень развития отдельных физических качеств в частности у спортсменов, способствуя более качественному проведению педагогического контроля и улучшению учебно-тренировочного процесса на этапе начальной спортивной специализации.*

**Ключевые слова:** юные спортсмены, легкая атлетика, специализированные по спорту классы, общая физическая подготовленность, шкала оценок, контрольные испытания.

**Введение.** Общеизвестный факт, что общий уровень физической подготовленности, которым обладает спортсмен, непосредственно влияет на достижение им высокого спортивного результата. Выступая своеобразным фундаментом для освоения любого вида легкой атлетики, развитие и дальнейшее совершенствование уровня физической подготовленности является одной из наиболее важных задач при подготовке спортивного резерва в системе физической культуры и спорта [1; 2].

К настоящему времени, благодаря многолетним исследованиям [3–6] в области детско-юношеского спорта, изучены основные принципы физической подготовки, факторы, определяющие содержание и значение используемых средств и методов физической подготовки на начальных этапах многолетней тренировки юных спортсменов. В результате данных исследований было разработано большое количество практических пособий и методических рекомендаций по построению тренировочного процесса с учетом специфики избранного вида легкой атлетики, годичного цикла подготовки, возрастных и половых особенностей организма спортсмена [7; 8]. В данных научных работах авторы сходятся во мнении и отмечают необходимость проведения педагогического контроля в процессе подготовки юных спортсменов. Стоит упомянуть и о том, что согласно требованиям специализированных учебно-спортивных учреждений в конце каждого годичного цикла юные спортсмены обязаны сдавать контрольно-переводные нормативы, которые отражают уровень их физической подготовленности и при должном уровне позволяют перейти на следующий этап спортивной подготовки.

В современной практике оценка уровня физической подготовленности юных спортсменов проводится по результатам тестов, которые представлены в программах по видам легкой атлетики для специализированных учебно-спортивных учреждений и средних школ – училищ олимпийского резерва [9–11]. Данные программы, составленные в период с 2007 по 2013 гг., предусматривают оценку всех физических качеств спортсмена по пятибалльной шкале.

Физическая подготовленность занимающихся в специализированных по спорту классах также оценивается по результатам тестов, предложенных настоящими программами. Однако анализ содержания данных программ позволил определить, что при их составлении не учитывались особенности планирования учебной нагрузки и построения учебно-тренировочных занятий в условиях специализированных по спорту классов [12]. Кроме того, при детальном изучении нормативных оценок данных программ было выявлено, что диапазон результатов, соответствующих конкретному баллу, может достигать большой разбежки. Так, например, оценке в 3 балла при выполнении теста «Бег на 20 м» с высокого старта у юношей 13 лет соответствуют результаты в пределах от 3,51 до 3,90 с (разница в 0,39 с); при выполнении теста «Прыжок вверх» с места толчком двух ног мальчиками, достигшими 12-летнего возраста, показанные результаты в пределах от 32 до 38 см (разница 6 см) соответствуют оценке 4 балла; в беге на 5 мин у девочек 12 лет диапазон результатов от 766 до 915 м соответствует оценке 3 балла (разница 149 м). Данная тенденция, при которой наблюдается достаточно большой диапазон между верхней и нижней границами показателя, соответствующего конкретному баллу, присутствует во многих контрольных упражнениях, поэтому, по нашему мнению, использование пятибалльной шкалы оценок не дает возможности в полной мере объективно аттестовать уровень развития физических качеств юных спортсменов. Помимо этого, нормативные уровни составлены без учета фактора, при котором спортсмены,

занимающиеся в специализированных по спорту классах, обладают более высоким уровнем физической подготовленности (в сравнении со спортсменами учебно-тренировочных групп, занимающихся в специализированных учебно-спортивных учреждениях) [13; 14].

Полученные данные определили дальнейшее направление нашей работы, которое заключалось в разработке нормативных оценок физической подготовленности юных спортсменов, занимающихся в специализированных по легкой атлетике классах, с использованием десятибалльной шкалы, которая на данный момент успешно используется как в учебном [15–17], так и в учебно-тренировочном процессе [18].

*Цель исследования* – разработка критериев оценки общей физической подготовленности по десятибалльной шкале у юных легкоатлетов, занимающихся в специализированных по спорту классах.

**Организация исследования.** В процессе исследования использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы по проблематике исследования, педагогическое наблюдение, математико-статистическая обработка результатов контрольно-переводных нормативов.

В нашем исследовании приняли участие мальчики и девочки в возрасте от 10 до 13 лет, занимающиеся скоростно-силовыми видами (спринт, прыжки) легкой атлетике в учебно-тренировочных группах специализированных по спорту классов, открытых на базе: государственного учреждения «Городская детско-юношеская спортивная школа № 6 г. Гомеля»; учреждения «Гомельский областной центр олимпийского резерва по легкой атлетике»; учреждения «Гомельская детско-юношеская спортивная школа «Клен» ПОП ОАО «Гомельдрев»; государственного учреждения «Детско-юношеская спортивная школа № 3 Светлогорского района»; учреждения «Специализированной детско-юношеской школы олимпийского резерва № 2 г. Лиды».

Возрастной период спортсменов, участвующих в исследовании, охватывает этап начальной спортивной специализации. Выбор этого возрастного диапазона обусловлен тем, что деятельность специализированных по спорту классов начинается именно с данного этапа подготовки. Кроме того, педагогический контроль со стороны тренера-преподавателя именно на этом этапе становится более значимым, т.к. динамика результатов контрольных упражнений, которые необходимо проводить от 2 до 4 раз в год, отражает направленность тренировочного процесса и позволяет выявить его положительные или отрицательные эффекты.

В ходе эксперимента было проанализировано и обработано более 4000 результатов контрольно-переводных нормативов, показанных юными спортсменами, занимающимися в специализированных по спорту классах, за последние несколько лет. Полученные результаты для каждого контрольного упражнения распределялись как по паспортному возрасту, так и отдельно для юных спортсменов и спортсменок.

Оценка уровня общей физической подготовленности легкоатлетов проводилась по результатам контрольных упражнений, представленных в программах «Прыжки» и «Бег на короткие дистанции» и утвержденных тренерским советом специализированных учебно-спортивных учреждений. Комплекс контрольных упражнений позволял оценить скоростно-силовые и координационные способности, силу, быстроту, выносливость, а также гибкость. По результатам теста «Бег на 20 м» с высокого старта определялись скоростные способности юных легкоатлетов. «Бег 5 минут» характеризовал показатели общей выносливости у спортсменов, участвующих в исследовании. Для оценки уровня развития силовых способностей у мальчиков использовался тест «Подтягивание в висе на перекладине»; у девочек за оценку данного показателя отвечал тест «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа». «Прыжок вверх» с места толчком двух ног отражал скоростно-силовые качества юных спортсменов, а координационные способности оценивались на основании показателей контрольного упражнения «Бег 10 м змейкой». Уровень развития гибкости у мальчиков и девочек определялся при помощи теста «Наклон вперед» из положения сидя на полу.

В комплексе результаты данных контрольных упражнений позволяют определить уровень общей физической подготовленности у юных спортсменов. Следует подчеркнуть, что в случае использования показателей нескольких тестов для оценки общего уровня физической подготовленности полученные результаты необходимо представлять в виде оценок (баллов; процентов и т.п.), т.к. сравнение всех достижений по абсолютным величинам невозможно из-за того, что результаты контрольных упражнений, представленных в программах, измеряются в различных единицах (минутах, секундах, метрах, сантиметрах, количестве раз и т.д.).

Таким образом, полученные показатели контрольных упражнений были преобразованы нами в стандартизированную десятибалльную шкалу (шкалу стенов) на основании имеющихся рекомендаций [19]. Методика перевода показателей предполагает деление всего массива результатов на десять частей с интервалом 0,5 стандартного отклонения ( $\sigma$ ), причем в данной шкале среднее арифметическое значение приравнивается к 5,5, а расстояние между двумя соседними стандартными единицами равно 0,5 $\sigma$ .

**Результаты и их обсуждения.** Разработанная таким способом шкала оценок общей физической подготовленности юных спортсменов, занимающихся в специализированных по спорту классах, представлена в таблицах 1 и 2.

После анализа полученных результатов нами было отмечено, что из года в год, с постепенным увеличением уровня физической подготовленности участников исследования, соответственно изменяется и диапазон максимальных и минимальных оценок контрольных упражнений.

Таблица 1. – Шкала оценок общей физической подготовленности (мальчики)

Контрольное упражнение	Возраст	Балл									
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Бег 20 м, с	10 лет	3,97 и лучше	3,98–4,04	4,05–4,11	4,12–4,18	4,19–4,22	4,23–4,27	4,28–4,34	4,35–4,41	4,42–4,48	4,49 и хуже
	11 лет	3,75 и лучше	3,76–3,85	3,86–3,95	3,96–4,05	4,06–4,10	4,11–4,16	4,17–4,26	4,27–4,35	4,36–4,45	4,46 и хуже
	12 лет	3,54 и лучше	3,55–3,65	3,66–3,76	3,77–3,88	3,89–3,92	3,93–3,99	4,00–4,11	4,12–4,22	4,23–4,33	4,34 и хуже
	13 лет	3,22 и лучше	3,23–3,37	3,38–3,50	3,51–3,63	3,64–3,70	3,71–3,78	3,79–3,91	3,92–4,05	4,06–4,19	4,20 и хуже
Бег 5 мин, м	10 лет	970 и более	923–969	876–922	828–875	805–827	780–804	733–779	686–732	639–685	638 и менее
	11 лет	996 и более	949–995	902–948	855–901	831–854	807–830	760–806	713–759	666–712	665 и менее
	12 лет	1054 и более	1003–1053	952–1002	901–951	876–900	849–875	799–848	748–798	697–747	696 и менее
Бег 10 м змейкой, с	13 лет	1137 и более	1084–1136	1031–1083	978–1030	951–977	924–950	871–923	818–870	765–817	764 и менее
	10 лет	2,69 и лучше	2,70–2,80	2,81–2,91	2,92–3,02	3,03–3,08	3,09–3,14	3,15–3,25	3,26–3,36	3,37–3,47	3,48 и хуже
	11 лет	2,63 и лучше	2,64–2,73	2,74–2,84	2,85–2,95	2,96–3,00	3,01–3,06	3,07–3,17	3,18–3,28	3,29–3,39	3,40 и хуже
	12 лет	2,53 и лучше	2,54–2,64	2,65–2,75	2,76–2,85	2,86–2,91	2,92–2,96	2,97–3,07	3,08–3,18	3,19–3,29	3,30 и хуже
	13 лет	2,35 и лучше	2,36–2,47	2,48–2,59	2,60–2,71	2,72–2,77	2,78–2,84	2,85–2,96	2,97–3,08	3,09–3,20	3,21 и хуже
	10 лет	34 и более	31–33	29–30	26–28	25	23–24	20–22	18–19	15–17	14 и менее
Прыжок вверх, см	11 лет	36 и более	34–35	32–33	29–31	28	26–27	24–25	21–23	19–20	18 и менее
	12 лет	40 и более	37–39	35–36	33–34	31–32	29–30	27–28	24–26	22–23	21 и менее
	13 лет	44 и более	41–43	39–40	36–38	35	33–34	31–32	28–30	26–27	25 и менее
Подтягивание в висе на перекладине, кол-во раз	10 лет	9 и более	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	11 лет	10 и более	8–9	7	6	5	4	3	2	1	0
	12 лет	10 и более	9	7–8	6	5	4	3	2	1	0
	13 лет	11 и более	10	8–9	7	6	5	4	3	1–2	0
Наклон вперед, см	10 лет	6 и более	4–5	3	1–2	0	-2–-1	-4–-3	-5	-7–-6	-8 и менее
	11 лет	8 и более	6–7	4–5	3	2	0–1	-1	-3–-2	-5–-4	-6 и менее
	12 лет	12 и более	10–11	8–9	6–7	5	3–4	2	0–1	-2–-1	-3 и менее
13 лет	15 и более	13–14	11–12	9–10	8	6–7	4–5	3	1–2	0 и менее	

Таблица 2. – Шкала оценок общей физической подготовленности (девочки)

Контрольное упражнение	Возраст	Балл									
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Бег 20 м, с	10 лет	3,97 и лучше	3,98-4,06	4,07-4,13	4,14-4,21	4,22-4,25	4,26-4,30	4,31-4,38	4,39-4,46	4,47-4,54	4,55 и хуже
	11 лет	3,77 и быстрее	3,78-3,87	3,88-3,98	3,99-4,08	4,09-4,13	4,14-4,19	4,20-4,30	4,31-4,40	4,41-4,50	4,51 и хуже
	12 лет	3,57 и лучше	3,58-3,68	3,69-3,79	3,80-3,90	3,91-3,95	3,96-4,01	4,02-4,12	4,13-4,22	4,23-4,32	4,33 и хуже
	13 лет	3,35 и лучше	3,36-3,48	3,49-3,61	3,62-3,74	3,75-3,81	3,82-3,88	3,89-4,01	4,02-4,14	4,15-4,27	4,28 и хуже
Бег 5 мин, м	10 лет	883 и более	842-882	802-841	761-801	741-760	719-740	679-718	638-678	598-637	597 и менее
	11 лет	947 и более	902-946	858-901	813-857	790-812	767-789	722-766	677-721	633-676	632 и менее
	12 лет	1015 и более	967-1014	919-966	871-918	847-870	822-846	774-821	725-773	677-724	676 и менее
Бег 10 м змейкой, с	13 лет	1052 и более	1007-1051	962-1006	917-961	895-916	871-894	826-870	781-825	736-780	735 и менее
	10 лет	2,70 и лучше	2,71-2,82	2,83-2,94	2,95-3,07	3,08-3,13	3,14-3,20	3,21-3,32	3,33-3,45	3,46-3,57	3,58 и хуже
	11 лет	2,65 и лучше	2,66-2,77	2,78-2,89	2,90-3,01	3,02-3,07	3,08-3,14	3,15-3,26	3,27-3,38	3,39-3,50	3,51 и хуже
	12 лет	2,62 и лучше	2,63-2,72	2,73-2,82	2,83-2,92	2,93-2,97	2,98-3,03	3,04-3,13	3,14-3,23	3,24-3,33	3,34 и хуже
Прыжок вверх, см	13 лет	2,54 и лучше	2,55-2,64	2,65-2,75	2,76-2,85	2,86-2,90	2,91-2,96	2,97-3,06	3,07-3,16	3,17-3,27	3,28 и хуже
	10 лет	32 и более	30-31	27-29	25-26	23-24	21-22	18-20	16-17	13-15	12 и менее
	11 лет	33 и более	31-32	28-30	26-27	25	23-24	20-22	18-19	16-17	15 и менее
	12 лет	39 и более	36-38	34-35	31-33	29-30	27-28	24-26	22-23	19-21	18 и менее
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, кол-во раз	13 лет	40 и более	37-39	35-36	32-34	31	29-30	26-28	23-25	21-22	20 и менее
	10 лет	15 и более	13-14	11-12	10	8-9	7	5-6	4	2-3	1 и менее
	11 лет	20 и более	18-19	16-17	14-15	13	11-12	9-10	7-8	5-6	4 и менее
	12 лет	24 и более	21-23	19-20	17-18	15-16	13-14	11-12	9-10	6-8	5 и менее
Наклон вперед, см	13 лет	28 и более	26-27	23-25	21-22	19-20	18	15-17	13-14	11-12	10 и менее
	10 лет	8 и более	6-7	4-5	3	1-2	0	-2-1	-4-3	-6-5	-7 и менее
	11 лет	10 и более	8-9	6-7	4-5	3	1-2	-1-0	-3-2	-5-4	-6 и менее
	12 лет	14 и более	12-13	11	9-10	8	6-7	5	3-4	2	1 и менее
13 лет	17 и более	15-16	13-14	11-12	10	8-9	6-7	4-5	3	2 и менее	

Так, в упражнении «Бег на 20 м» диапазон, соответствующий максимальным и минимальным значениям (от 10 до 1 балла), у мальчиков 10 лет составляет 3,97–4,49 с; 11 лет – 3,75–4,46 с; 12 лет – 3,54–4,34 с; 13 лет – 3,22–4,20 с. Результаты, показанные девочками в данном упражнении, до 13-летнего возраста практически схожи с результатами мальчиков, поэтому диапазон распределения баллов для спортсменок, возраст которых составляет 10 лет, охватывает промежуток от 3,97 до 4,55 с; 11 лет – 3,77–4,51 с; 12 лет – 3,57–4,33 с; 13 лет – 3,35–4,28 с.

Диапазон баллов в упражнении «Бег 5 мин» соответствует следующим значениям: у юных спортсменов 10-летнего возраста – 638–970 м; у ребят 11-летнего возраста – 665–996 м; 12-летнего возраста – 696–1054 м; а для спортсменок 13-летнего возраста данный показатель находится в промежутке 764–1137 м. У девочек максимальные и минимальные значения для 10-летнего возраста соответствуют результатам от 597 до 883 м; для 11-летнего возраста – 632–947 м; для 12-летнего и 13-летнего возрастов – 676–1015 и 735–1052 м соответственно.

В беге на 10 м змейкой верхние и нижние границы оценочных показателей для спортсменов 10 лет соответствуют значениям 2,69–3,48 с; в 11 лет данный диапазон составляет 2,63–3,40 с; в 12 лет – 2,53–3,30 с; в 13 лет – 2,35–3,21 с. У юных спортсменок, чей возраст соответствует 10 годам, верхние и нижние границы оценочных показателей для данного упражнения располагаются в пределах от 2,70 до 3,58 с; в 11 лет – от 2,65 до 3,51 с; в 12 лет – 2,62–3,34 с; в 13 лет – 2,54–3,28 с.

При выполнении упражнения «Прыжок вверх» минимальная высота для спортсменов 10 лет, которая соответствует 1 баллу, составляет 14 см, а максимальная (соответствующая 10 баллам) – 34 см; для спортсменов 11-летнего возраста диапазон минимальных и максимальных баллов составляет от 18 до 36 см; для 12-летнего возраста – 21–40 см; для 13-летнего возраста – 25–44 см. Диапазон оценок от 1 до 10 баллов для девочек 10 лет соответствует результатам от 12 до 32 см; для возраста 11 лет – 15–33 см; для 12 лет – 18–39 см; для 13-летнего возраста – 20–40 см.

Результаты, показанные мальчиками при выполнении упражнения «Подтягивание в висе на перекладине», позволили рассчитать диапазон баллов, характеризующий силовые способности юных спортсменов, максимальные и минимальные значения которого для ребят 10 лет составляют 0–9 раз; для возраста 11 и 12 лет – 0–10 раз; для 13 лет – 0–11 раз. Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на совпадающие верхние и нижние границы десятибалльной шкалы оценок для мальчиков 11–12 лет, промежуточные показатели оценок все же имеют отличия. У девочек в упражнении «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» минимальные и максимальные значения для 10-летнего возраста располагаются в пределах от 1 до 15 раз, 11-летнего возраста – 4–20 раз; для спортсменок, чей возраст достиг 12 лет, – 5–24 раза; 13 лет – 10–28 раз.

Диапазон оценок, отражающий уровень гибкости, для юных легкоатлетов 10 лет располагается в пределах от -8 до 6 см; в 11 лет данный показатель соответствует результатам от -6 до 8 см; в 12 лет – от -3 до 12 см; в 13 лет – от 0 до 15 см. У девочек уровень развития гибкости выше, чем у мальчиков, а минимальные и максимальные значения для оценки данного физического качества в 10 лет охватывают промежуток от -7 до 8 см; в 11 лет – от -6 до 10 см; в 12 лет – от 1 до 14 см, в 13 лет – от 2 до 17 см.

**Заключение.** Проведенные нами исследования физической подготовленности позволили разработать десятибалльную шкалу оценок физической подготовленности для юных спортсменов, занимающихся в специализированных по спорту классах, с учетом их избранной специализации (спринт, прыжки). Переход от пятик десятибалльной шкале оценок, по нашему мнению, обеспечивает более корректную оценку общего уровня физической подготовленности в целом и конкретных физических качеств в частности у спортсменов 10–13-летнего возраста. Используемая методика перевода полученных результатов контрольных нормативов в десятибалльную шкалу оценок (границы которой вычисляются путем прибавления (или вычитания) к среднему «сырых» долей стандартных отклонений, соответствующих тестовой шкале) позволяет избежать слишком значительной разбежки в результатах, соответствующих конкретному баллу.

Разработанная шкала оценок, применение которой дает возможность более корректно оценивать индивидуальные физические способности юных спортсменов, занимающихся в специализированных по спорту классах, несомненно, будет способствовать более качественному проведению педагогического контроля и улучшению учебно-тренировочного процесса на этапе начальной спортивной специализации. Также разработанные нормативные оценки общей физической подготовленности юных спортсменов могут быть использованы при создании программ по скоростно-силовым видам (спринт, прыжки) легкой атлетики для занимающихся в условиях специализированных по спорту классов или для коррекции действующих программ по видам спорта с учетом всех особенностей учебно-тренировочного процесса в данных классах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Набатникова, М.Я. Теоретические аспекты исследования системы подготовки юных спортсменов / М.Я. Набатникова // Теория и практика физической культуры. – 1980. – № 4. – С. 21–22.
2. Никитушкин, В.Г. Методология исследования проблемы индивидуализации подготовки юных спортсменов / В.Г. Никитушкин // Сб. науч. тр. ВНИИФКа. – М., 1993. – С. 295–300.
3. Клименко, Т.Л. Показатели физической подготовленности как средство текущей коррекции нагрузок в тренировке юных спортсменов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.А. Клименко ; МГАФК. – Малаховка, 1999. – 26 с.

4. Тшанов, А.К. Инновационная система подготовки спортивного резерва в училищах олимпийского резерва / А.К. Тшанов, Г.З. Карнаухов // Ученые записки. – 2010. – № 8 (66). – С. 91–94.
5. Кудинова, В.А. Стратегия многолетней подготовки юных легкоатлетов / В.А. Кудинова // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 11 (81). – С. 80–83.
6. Геселевич, В.А. Проблемы преемственного научно-методического и медицинского обеспечения подготовки спортсменов высокого класса и ближайшего резерва / В.А. Геселевич // Науч. тр. ВНИИФК. – М., 1997. – С. 56–67.
7. Мирахмедов, Ф.Т. Организационно-методические особенности подготовки спортсменов в спортивных школах / Ф.Т. Мирахмедов // Молодой ученый. – 2017. – № 12 (146). – С. 581–583.
8. Никитушкин, В.Г. Современная подготовка юных спортсменов / В.Г. Никитушкин. – М. : Метод. пособие, 2009. – 112 с.
9. Программа «Бег на короткие дистанции» для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва : утв. приказом М-ва спорта и туризма Респ. Беларусь, 09.12.2009, № 919. – Минск : Науч.-исслед. ин-т физ. культуры и спорта Респ. Беларусь, 2009. – 103 с.
10. Программа «Прыжки» для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва : утв. приказом М-ва спорта и туризма Респ. Беларусь, 2009. – Минск : Науч.-исслед. ин-т физ. культуры и спорта Респ. Беларусь, 2009. – 125 с.
11. Программа «Олимпийские виды легкоатлетических метаний» для специализированных учебно-спортивных учреждений и училищ олимпийского резерва : утв. приказом М-ва спорта и туризма Респ. Беларусь, 07.06.2007, № 498. – Минск : Науч.-исслед. ин-т физ. культуры и спорта Респ. Беларусь, 2007. – 58 с.
12. Трофимович, И.И. Особенности организации учебно-тренировочного процесса в специализированных по спорту классах / И.И. Трофимович, А.Г. Нарский // Актуальные проблемы физического воспитания и спортивной тренировки : материалы II Междунар. заоч. науч.-прак. конф. студентов, магистрантов, аспирантов. – Гродно, 2020. – С. 281–285.
13. Об утверждении Положения о специализированных по спорту классах [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 8 июля 2014 г., № 18/23/97 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21429217>. – Дата доступа: 13.04.2021.
14. Трофимович, И.И. Анализ уровня физической подготовленности у юных легкоатлетов, занимающихся в учебно-тренировочных группах в специализированных по спорту классах / И.И. Трофимович, А.Г. Нарский, И.Г. Трофимович // Вестн. Гродн. гос. ун-та им. Янки Купалы. Сер. 3, Филология, педагогика, психология. – 2020. – Т. 10, № 2. – С. 110–117.
15. Ключников, А.В. Построение учебного процесса по предмету «Физическая культура» курсантов инженерных институтов Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Ключников. – М., 2014. – 170 л.
16. О введении десятибалльной системы оценки результатов учебной деятельности учащихся в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего и профессионально-технического образования [Электронный ресурс] : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 24 мая 2002 г., № 21 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3961&p0=W20208178>. – Дата доступа: 13.04.2021.
17. Красникова, О.С. Разработка критериев оценки физической подготовленности студентов Нижневартковского государственного университета / О.С. Красникова // Вестн. НВГУ. – 2016. – № 4. – С. 73–78.
18. Таэквондо: учебная программа для специализированных учебно-спортивных учреждений и средних школ – училищ олимпийского резерва / О.О. Ермалович, Е.Ю. Суховицкая. – М. : Республик. учеб.-метод. центр физич. воспитания населения, 2013. – 136 с.
19. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельщикова. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 224 с.

Поступила 27.08.2021

## STANDARD EVALUATION OF ALL-ROUND FITNESS AMONG YOUNG ATHLETES PRACTISING TRACK-AND-FIELD IN SPECIALIZED SPORTS CLASSES

I. TRAFIMOVICH, A. NARSKIN, I. TRAFIMOVICH

*There are examples of detected shortcomings in the present evaluation system of all-round fitness of young athletes in the article. The goal of the study is to develop criteria for all-round fitness evaluation with the help of a ten-grade scale for young athletes practising track-and-field in specialized sports classes. The arrangement of the study and obtained results are presented in the main part. After mathematical processing of the results of control and transfer standards shown by 10–13-year-old young athletes over the past few years, the standard criteria for evaluating their all-round fitness were determined on a ten-grade scale. In addition, it was found out that using the above mentioned evaluation scale allows assessing more correctly the level of all-round fitness in general and the degree of development of physical qualities among athletes in particular. It contributes to the pedagogical control of a higher quality and improvement of educational and training process at the stage of initial sports specialization.*

**Keywords:** young athletes, track-and-field, specialized sports classes, all-round fitness, evaluation scale, control test.

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

### ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РОДИТЕЛЬСТВЕ У МОЛОДЕЖИ БЕЛАРУСИ И ТАДЖИКИСТАНА

канд. ист. наук, доц. С.В. АНДРИЕВСКАЯ, Ш.Ш. УМАРОВА  
(Полоцкий государственный университет)

*Рассматриваются представления о родительстве у молодежи из Беларуси и из Таджикистана (n = 40) как сложная структура, состоящая из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Изучается видение молодыми людьми своих будущих ролей отца и матери. Выявлено, что существуют статистически значимые различия по поведенческому и когнитивному компонентам представлений об идеальном родителе у молодых людей из Таджикистана и Беларуси, но нет различий в эмоциональном компоненте этих представлений. Определено, что свои будущие родительские роли молодые люди из двух стран представляют в рамках традиционных представлений о мужских и женских ролях в семье.*

**Ключевые слова:** родительские роли, родительство, молодежь, семья, семейные ценности, традиционные мужские и женские роли.

**Введение.** Родительство – это биологические и социальные связи между супругами и детьми, включающие рождение и воспитание ребенка, обеспечивающие приобщение его к культурным и духовно-нравственным ценностям общества.

Потенциальную возможность стать родителями имеют практически каждая женщина и мужчина, достигшие половой зрелости. Рождение первенца является значимым переходным событием в жизни мужчины и женщины, именно в этот период ими приобретаются состояния отцовства и материнства. Психологическая готовность выполнять роль родителей часто не совпадает с биологической способностью. Ряд исследователей-психологов считают, что к родительству современную молодежь необходимо целенаправленно готовить.

В последние годы психологическая наука все чаще обращается к проблемам современной семьи. Исследователи (Р.В. Овчарова, Е.Г. Эйдемиллер) указывают на малодетность семьи, появление феномена «социальное сиротство», увеличение числа разводов, ослабление воспитательной роли родителей, в частности отцов, легитимизацию внебрачных сожительств, внесемейное родительство и другие явления [1]. Вместе с тем отмечается, что только традиционная семья может надежно обеспечить воспроизводство демографической структуры общества (В.Н. Дружинин, Л.В. Карцева), что делает психологические исследования представлений о семье и родительстве актуальными.

Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис, определяя функции семьи, первой называют именно воспитательную функцию. По мнению авторов, она состоит в удовлетворении индивидуальных потребностей в отцовстве и материнстве, т.е. в родительстве [2].

Р.В. Овчарова определяет родительство как интегральное психологическое образование личности (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания. Анализируя компонентную структуру родительства, автор отмечает, что все компоненты имеют три составляющие: когнитивную, эмоциональную и поведенческую, которые являются критериями реализации компонентов родительства [1].

Необходимым условием успешного родительства является ответственное к нему отношение, поэтому особую значимость приобретают навыки рефлексии, в частности собственной воспитательной роли и смыслов осознанного родительства. К примеру, Г.С. Чуприкова пишет: «В качестве контроля за родительством выступает рефлексия родителя, т.е. постоянное переосмысление того, что происходит в психологическом пространстве ребенок–родитель» [3].

*Цель исследования:* изучить представления о родительстве у молодежи Беларуси и Таджикистана на примере выборки из школьников и студентов.

*Методы исследования:* теоретический анализ литературы, опросный метод (психологическое тестирование), статистические методы обработки данных.

Для диагностики использовались: методика Р.В. Овчаровой «Представления об идеальном родителе», методика Е.Н. Васильевой, А.В. Орлова «Мои будущие родительские роли». Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета «Statistica 8.0».

В исследовании приняли участие девушки и юноши в возрасте от 17 до 25 лет из Таджикистана и Беларуси. В качестве испытуемых выступали школьники старших классов из Таджикистана (школа № 66



г. Душанбе) и студенты гуманитарного факультета Полоцкого государственного университета (Беларусь). Общее количество испытуемых – 40 человек.

**Основная часть.** Готовность к родительству, осознание себя родителем и способы воспитания детей в паре со своим партнером формируются под влиянием самых различных факторов. Качество воспитания, осознанное исполнение родительской роли, в свою очередь, определяют состояние института семьи и психологическое здоровье личности последующих поколений [4].

Родительство играет значительную роль в жизни конкретной личности. На протяжении всей жизни родитель остается значимой фигурой для человека. Родительские чувства эмоционально окрашивают родительское отношение. Они представляют собой особую группу чувств, выделяющуюся среди других эмоциональных связей. Их специфика заключается в том, что забота родителей необходима для поддержания жизни ребенка, а потребность в родительской любви ему жизненно необходима для маленького ребенка. Любовь каждого родителя – источник и гарантия эмоционального благополучия человека, поддержания физического и психического здоровья [5].

Родительские чувства, в частности родительская любовь, не являются врожденным свойством человека. Они как высшее проявление родительских чувств формируются в течение жизни. Путь этого формирования часто оказывается сложным и противоречивым, внутренне конфликтным: «Любить ребенка – значит уметь строить с ним контакт, видеть изменения в его развитии, доверять ребенку, учиться принимать его таким, каков он есть. Любовь к ребенку создает не только личность маленького человека, она способна преобразовывать и совершенствовать личность отца и матери, обогащать их духовный мир» [6].

В современном обществе все больше внимания уделяется проблемам семьи, семейным отношениям. В условиях либерализации (освобождения от жестких ограничений) половой морали, ослабления воспитательной функции семьи, ее дестабилизации и появления большого числа неполных семей полоролевая социализация детей и подростков превратилась в стихийный, фактически неуправляемый процесс.

Возникает объективная необходимость в исследованиях процесса становления полоролевого самосознания и полоролевой самореализации молодежи как особой психологической проблемы, решение которой должно учитывать влияние образа жизни членов семьи и непосредственного социального окружения на возникновение и развитие образа мира (и образа себя) как представителя определенного пола, реализующего свое предназначение [4].

Содержание материнской и отцовской ролей и критерии успешности их выполнения производны от гендерного порядка и конкретно-исторических форм брака и семьи. Влияние матери и отца на развитие личности ребенка может быть различным в краткосрочной и в долгосрочной перспективе, а кроме того, всегда необходимо уточнять, на какие именно черты и свойства ребенка влияют мать и отец, насколько значим в этом аспекте пол ребенка и возраст [7].

Эмоциональная связь между матерью и ребенком обусловлена действием трех основных факторов: поведенческими актами матери и ребенка в присутствии друг друга, специфической активностью каждого из них в отдельности и особенностью реакции ребенка на другого взрослого. Описание привязанности в рамках теории социального научения происходит с помощью термина «поведенческая взаимозависимость». При этом декларируется уникальность качества и содержания отношений между матерью и ребенком, но в то же время детальный психологический анализ позволяет говорить о том, что они имеют много общего с другими видами отношений между людьми.

Проблема целенаправленного изучения отношения молодежи к материнству и отцовству в научном плане до сих пор остается открытой. Родительство входит в структуру субъективного благополучия личности. При этом большинство авторов подчеркивают роль осознанного родительства. Так, отцовство является важным условием развития ребенка и личности самого отца. По данным исследователей, отец влияет на полоролевую идентификацию, интеллектуальное развитие, усвоение моральных норм (О.Б. Чиркова, А. Михайлова) [8], эмоционально-личностную сферу ребенка (Е.О. Смирнова) [9], а также на его характерологические особенности (М.В. Маевская) [10]. Под материнством авторы понимают обеспечение условий для развития ребенка (Г.Г. Филиппова и др.) [11], с одной стороны, и часть личностной сферы женщины – с другой (Г. Г. Филиппова, М.С. Радионова, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова и др.) [11, с. 75].

*Представления о родительстве у таджиков и белорусов.* Таджики – один из самых древних народов мира. Культура этого народа по-настоящему самобытна и уходит корнями в глубокую древность. Таджикское общество, будучи традиционным, все время сохраняло свои культурные ценности, национальные традиции, и даже сегодня, несмотря на процессы демократизации и модернизации общества, традиции не теряются, а наоборот, укрепляются, усиливаются методы их сохранения, что свидетельствует об устойчивости традиционализма таджикского общества. Одной из наиболее ценных традиций в таджикской культуре считается создание семьи.

Семья для таджикского народа играет важную роль. Ведь именно с нее начинается формирование благополучного общества. Здесь юноши начинают вступать в семейные отношения примерно с 20-летнего возраста, а девушки – с 18-летнего. Семейная пара формируется под руководством старшего поколения, конечно же, с учетом мнений молодых людей.

В таджикской культуре с давних времен мужчины, как представители сильного пола, брали на себя ответственность за родных и стояли во главе семьи. Глава семьи – наставник, пример для подражания, образец богобоязненности и нравственности. Никто в семье не вправе действовать без его согласия. Под контролем находятся все члены семьи. Кроме того, во многих семьях финансами распоряжается мужчина [6].

Мужчина стал ответственным семьянином, значит, он начинает работать и делать все для того, чтобы семья жила в достатке и ни в чем не нуждалась. Мужчины по природе своей – добытчики, которые обеспечивают супругу и детей необходимыми ресурсами в виде материального достатка, жилья и т.д. В связи с этим многие мусульманские богословы отмечают масштаб ответственности, который ложится на плечи главы семьи. При этом важен не только факт добычи им необходимых ресурсов, но и соответствующее поведение, беспрекословное и искреннее соблюдение религиозных предписаний, стремление к постоянному духовному, интеллектуальному и физическому развитию. Именно эти качества должны почерпнуть у отца семейства дети [12].

Исследователь проблемы родительства Я. Брюс [13] считает: чтобы стать хорошим отцом, нужно иметь теоретические знания о том, как им стать, и применять эти знания на практике в повседневных отношениях с детьми. Автор выделяет ключевые характеристики «хорошего папы»:

- хороший папа просто любит – безвозмездно, вне зависимости от поведения детей, что, однако, не означает, что отец никогда не сердится и не расстраивается из-за их поведения (изменение эмоций);
- открыт в общении со своими детьми (спрашивает об их самочувствии, поддерживает в них стремление рассказывать о проблемах и трудностях, успехах и достижениях, внимательно выслушивает, уважает их точку зрения, сам говорит о своей любви, объясняет все свои поступки, просьбы и отказы не ради оправдания, т.к. желает им добра в будущем, признает, что открытое общение – «дорога с двусторонним движением»);
- проводит время совместно с детьми, уделяя им внимание, для развития отношений (хорошие папы заняты так же, как и все другие, однако находят время для своих детей, ставят их на первое место в своей жизни);
- терпелив (не раздражается при детских ошибках, поддерживает похвалами, дает время на спокойное выполнение заданий);
- подает хороший пример как образец подражания в поведении (ответственность мужчины за речь, поведение и действия, слова не расходятся с делом);
- умеет веселиться, т.к. дети прекрасно ладят с такими людьми (развлечение не отдельно, а совместно с ними тем, что приносит радость и оставляет великолепные воспоминания у ребенка);
- обеспечивает детей (удовлетворение нужд, помощь в осознании разницы между потребностями и прихотями);
- стремится к самосовершенствованию (в отношении родительских обязанностей, других сфер деятельности, избегает самодовольства, что положительно влияет на жизненные достижения детей) [13].

В обществе бытуют представления об идеальном отце как об успешном, обеспечивающем материальное благосостояние семьи, властном, строгом, независимом, малоэмоциональном; ребенок его уважает и признает его авторитет. Считают также, что современные отцы слишком далеки от идеала.

Дети из семей с благоприятным климатом будут иметь идеал родителя как сотрудничающего, альтруистичного, мягкого, гуманного. Если человек не удовлетворен обстановкой в семье, отношениями с супругом или детьми, тревожен, напряжен, то его идеал родителя, возможно, станет более сотрудничающим, альтруистичным, доверяющим, менее агрессивным и властным [14].

В таджикской культуре есть пословица «Рай лежит под ногами матери». Хоть и властен отец, но большинство почестей достается матерям. Им приписывается роль хозяйки дома и воспитательницы детей [12]. Образ матери в таджикской культуре, представляет мудрую женщину, дарящую свою любовь, нежность, заботу, внимание и ласку детям. В обязанности женщины-матери входит следующее:

- исполнение супружеских обязанностей перед мужем, согласно Шариату;
- супруга обязана к мужу относиться с уважением, проявлять любовь к нему;
- жена должна вести хозяйство;
- заботиться о семье, воспитывать детей;
- деньги, которые муж зарабатывает, ей не следует расходовать впустую, поскольку мусульманская супруга должна стараться быть хозяйкой экономной [12].

Идеальные родители в представлениях таджиков: мужчина – властный, доминирующий, настойчивый и реалистичный, склонный полагаться только на свои силы и возможности, уверенный в себе, с развитым чувством ответственности по отношению к своим детям; женщина – искренняя, сочувствующая и сопереживающая, советующая, опекающая и уделяющая все свое время воспитанию детей и заботе о семье [12].

У белорусской молодежи представление о родительстве формируется путем наследования семейных обычаев от своих родителей и видоизменяется их в соответствии с опытом и пониманием того, что будет более выгодным для их детей. Стили воспитания в белорусском народе основаны на его менталитете, образе жизни и традициях. С древних времен считалось, что дети должны воспитываться в семье. Именно семья, пример родителей оказывали решающее влияние на формирование ценностной ориентации детей, их морального поведения [15].

Материнство для женщин-белорусок – одна из социальных женских ролей, поэтому даже если потребность быть матерью и заложена в женской природе, общественные нормы и ценности оказывают определяющее влияние на проявления материнского отношения. Понятие «нормы материнского отношения» не является постоянным, т.к. содержание материнских установок меняется от эпохи к эпохе. Той или иной социальной установке соответствует определенный образ ребенка. Отклоняющиеся проявления материнского отношения существовали всегда, но они могли носить более скрытые (или открытые) формы и сопровождаться большим (или меньшим) чувством вины в зависимости от общественного отношения к этим актам [14].

Традиционные роли отца и мужчины оставались неизменными на протяжении многих поколений. В настоящее время стереотип мужчины, а следовательно, и отца претерпевает серьезные изменения. Идеал отца может быть очень противоречивым и включать в себя полярные качества [16, с. 11].

Раньше отец был воплощением власти и инструментальной эффективности, сейчас от мужчин ждут ласки и нежности, мягкой и активной заботы о детях (смена памперсов, кормление, уход за малышом), власть отцов в семье уменьшается. Молодые отцы начинают посещать специальные курсы по подготовке к родам и родительству, иногда присутствуют при родах. Все чаще пары говорят: «Мы беременные» [16].

Но несмотря на все большой вклад отцов в воспитание и уход за детьми, сильно распространен стереотип о неадекватности, слабости и неумелости современных отцов. Отец по сравнению с матерью чувствует себя некомпетентным и неумелым при взаимодействии с ребенком, что порой приводит к уменьшению или даже избеганию контактов с ребенком. В идеале такой отец, скорее всего, будет стремиться к увеличению своей власти над ребенком.

Современные исследователи выделяют три основных типа отцовства: «традиционный тип», «отец, озабоченный семейным благополучием» и «современный тип отцовства». Есть и другой тип отцовства – сознательно или непреднамеренно отстраняющегося от семейных забот («мужской эскейпизм»). Однако ребенку необходимы оба родителя, каждый из которых вносит свойственное только его полу поведение. В частности, мальчику отец нужен в первую очередь, т.к. он помогает ребенку путем подражания осуществлять свою половую принадлежность. Не менее, если не больше, отец нужен и дочери, чтобы она с младенчества чувствовала его любовь и заботу [16].

В целом представления об идеальном родительстве у молодежи в Беларуси сводятся к следующему:

- представления о матери – заботливая, любящая, ответственная, ласковая, много времени уделяющая ребенку, сотрудничающая, альтруистичная, неагрессивная, невластная;
- представления о отце – успешный в глазах ребенка, обеспечивающий высокий материальный достаток, пользующийся авторитетом и уважением ребенка, властный, строгий, независимый, малоэмоциональный [10].

По мнению исследователя А.Н. Родионова, представления о родительстве формируются в процессе интериоризации, обусловлены влиянием родительской семьи, транслирующей определенный опыт родительства, образцы материнского и отцовского поведения, определенный опыт, и зависят от социальных условий.

В юношеском возрасте имеется образно-сконструированное содержание родительства, включающее в себя определенные когнитивные схемы родительских поступков и всего родительского поведения на трех уровнях: социальном, микросоциальном, личностно-смысловом [4].

Представления о родительстве включают в себя основные элементы социального бытия: семейные ценности, родительские сценарии, установки и ожидания в супружеских и родительских отношениях, которые отражают влияние родительской семьи на формирование этих представлений [4].

**Результаты исследования.** В исследовании на добровольной основе участвовали молодые люди из Беларуси и Таджикистана. Выборка молодежи была разделена на две группы: молодежь Республики Таджикистан ( $n = 20$ ), молодежь Республики Беларусь ( $n = 20$ ).

Для оценки структуры представлений испытуемых об идеальном родителе использовалась методика «Представления об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой [1]. Опросник состоит из 54 пар полярных качеств. Все заложенные в методику качества можно дифференцировать по трем типам: когнитивному, эмоциональному, поведенческому. На каждый тип приходится по 18 пар качеств.

Полученные по методикам данные проверены на нормальность распределения. В обеих группах распределение нормальное (по Колмагорову–Смирнову).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью пакета Statistica 8.0 и включала выявление значимых различий между показателями внутри группы с помощью параметрического  $t$ -критерия Стьюдента для независимых выборок.

Наиболее высокие значения по шкалам методики Р.В. Овчаровой в группе таджиков по шкале «Поведенческий компонент» представлений об идеальном родителе.

Средние значения у таджиков:

- когнитивный компонент – 18,05;
- эмоциональный компонент – 13,55;
- поведенческий компонент – 20,55.

У белорусских испытуемых также сильнее всего выражен поведенческий компонент представлений об идеальном родителе.

Средние значения у белорусов:

- когнитивный компонент – 5,75;
- эмоциональный компонент – 5,15;
- поведенческий компонент – 6,5.

Однако, судя по полученным данным, у таджиков все компоненты выражены сильнее (таблица).

Выявлено, что существуют статистически значимые различия по поведенческому ( $t = 3,35$  при  $p = 0,002$ ) компоненту. Кроме того, имеются различия по когнитивному компоненту ( $t = 2,75$  при  $p = 0,009$ ), но нет различий в эмоциональном компоненте ( $t = 1,80$  при  $p = 0,08$ ).

Таблица. – Коэффициент  $t$ -теста Стьюдента для независимых выборок компонентов представлений об идеальном родителе в группах молодежи Беларуси и Таджикистана\*

Качества, заложенные в методику	Среднее значение		Стандартное отклонение		$t$	$p$
	белорусы	таджики	белорусы	таджики		
Когнитивный	5,75	18,05	8,97	17,86	2,75	0,009
Эмоциональный	5,15	13,55	10,59	18,05	1,80	0,08
Поведенческий	6,5	20,55	11,89	14,53	3,35	0,002

\*Примечание:  $t$  – значения критерия Стьюдента;  $p$  – уровень значимости.

Одна из задач данного исследования состояла в определении отношения респондентов к своим будущим родительским ролям как составляющих когнитивно-рефлексивного компонента психологической готовности к родителю.

Для решения данной задачи был создан психодиагностический инструментарий, включающий в себя методику «Социальные семейные роли» (вариант «Мои будущие родительские роли» Е.Н. Васильевой, А.В. Орлова) [17]. Вариант методики «Мои будущие родительские роли» позволяет выявить отношение к будущим функциональным родительским ролям. Респондентам было предложено заполнить бланк со списком функциональных родительских ролей, в котором они ранжируют роли по предпочтению, исходя из представлений о себе как будущей матери или будущем отце. Список ролей идентичен для обоюбого пола и содержит 20 позиций.

Рассмотрим роли, которые, по мнению белорусской молодежи, должны принадлежать матери и отцу. В методике можно делать несколько выборов ролей.

Получены следующие данные относительно роли отца: большинство респондентов находят такие ролевые позиции, как: «Дисциплинатор» (80% выборки), «Организатор» (75% выборки), «Оппонент» (70% выборки), «Защитник» (70% выборки), «Авторитет» (65% выборки), «Учитель» (50% выборки) и «Руководитель» (50% выборки), одними из наиболее предпочтительных по отношению к будущей роли отца.

Другими словами, по мнению респондентов-белорусов, будущий отец должен быть для своего ребенка неким идеалом личности, служить примером для подражания, распределять наказания в отношении ребенка. Это человек, который защищает ребенка от проблем, вселяет спокойствие, является инициатором и вдохновителем семейных мероприятий и досуга ребенка, с которым у ребенка немного разногласий, противоречий, конфликтов. Отец – это тот, кто управляет ребенком, дает указания, требует их исполнения, организует его жизнь, контролирует поведение, к которому ребенок может обратиться за эмоциональной поддержкой, сочувствием и получить ее.

По будущей роли матери большинство белорусских респондентов находят такие ролевые позиции, как: «Эстет» (90% выборки), «Утешитель» (85% выборки), «Друг» (85% выборки), «Зависимый» (80% выборки), «Тренер» (80% выборки), «Собеседник» (80% выборки), «Вдохновитель» (75% выборки), «Объединитель» (65% выборки), «Помощник» (65% выборки), «Воспитатель» (60% выборки), «Компаньон» (60% выборки), «Опекун» (60% выборки), «Советчик» (55% выборки), «Учитель» (50% выборки) и «Руководитель» (50% выборки), наиболее предпочтительными.

Таким образом, в представлениях белорусской молодежи будущая мать должна быть для своего ребенка человеком, который может воодушевить, поднять настроение, настроить на что-либо, придать уверенности, участвовать в совместной с ребенком деятельности на более или менее равных правах. Это человек, который объединяет семью в единое целое, гасит конфликты между членами семьи и ребенком, сближает родственников, осуществляет уход за ребенком, удовлетворяет его материальные потребности. Мать – это тот, к кому ребенок может обратиться за помощью в плане практических действий, кто может его выручить в каком-либо деле. Мать – человек, к которому ребенок может обратиться за эмоциональной поддержкой, сочувствием и получить ее. Мать – это лицо, целенаправленно обучающее ребенка чему-либо, передающее какие-либо знания и навыки, прививающее ребенку чувство вкуса, гармонии и красоты; с которым ребенку интересно поговорить, получить от него полезную информацию, обратиться за советом и получить ценное пояснение. Мать заставляет ребенка проявлять активность, стимулирует на ту или иную деятельность, управляет ребенком, дает

указания, требует их исполнения, организует его жизнь, контролирует поведение. Мать целенаправленно прививает нормы и правила поведения ребенка, указывает, как нужно поступать в той или иной ситуации.

Рассмотрим роли, которые, по мнению респондентов из Таджикистана, должны принадлежать матери и отцу.

Большинство респондентов находят такие ролевые позиции, как: «Тренер» (80% выборки), «Оппонент» (75% выборки), «Руководитель» (75% выборки), «Авторитет» (70% выборки), «Дисциплинатор» (60% выборки) и «Защитник» (60% выборки), наиболее предпочтительными по отношению к будущей роли отца.

По мнению молодых людей из Таджикистана, будущий отец должен быть для своего ребенка идеалом личности. Отец должен служить примером для подражания, но он и может определять наказания в отношении ребенка. Отец – это человек, который защищает ребенка от проблем, вселяет спокойствие, управляет ребенком, дает указания, требует их исполнения, организует его жизнь, контролирует поведение, заставляет ребенка проявлять активность, стимулирует.

Большинство молодых людей из Таджикистана находят основными для матери такие ролевые позиции, как: «Утешитель» (95% выборки), «Эстет» (85% выборки), «Зависимый» (85% выборки), «Друг» (80% выборки), «Вдохновитель» (75% выборки), «Воспитатель» (75% выборки), «Собеседник» (70% выборки), «Советчик» (70% выборки), «Учитель» (70% выборки), «Объединитель» (65% выборки), «Опекун» (65% выборки), «Помощник» (60% выборки), «Компаньон» (60% выборки) и «Организатор» (55% выборки).

Таким образом, мать должна быть для своего ребенка человеком, который может воодушевить, поднять настроение, настроить на что-либо, придать уверенности. Она должна участвовать в совместной с ребенком деятельности. Мать объединяет семью в единое целое, гасит конфликты между членами семьи и ребенком, осуществляет уход за ребенком, удовлетворяет его материальные потребности. Мать – это та, к кому ребенок может обратиться за помощью и сочувствием и получить их.

Таким образом, методика «Мои будущие родительские роли» (Е.Н. Васильевой, А.В. Орлова) позволила выявить различия и сходства в отношении к будущим функциональным родительским ролям у таджикской и белорусской молодежи.

**Выводы.** Полученные результаты свидетельствуют о том, что представления и белорусской, и таджикской молодежи о роли матери и отца достаточно сильны традиционные представления о женской и мужской социальных ролях. Мужчине приписывают традиционно более «мужественные» роли («Дисциплинатор», «Воспитатель», «Собеседник», «Советчик», «Учитель», «Объединитель», «Опекун», «Организатор») большинство юношей и девушек как из Таджикистана, так и из Беларуси. Матери – более «мягкие» («Собеседник», «Вдохновитель», «Объединитель», «Помощник», «Воспитатель», «Компаньон», «Опекун», «Советчик»).

У таджикской молодежи сильнее выражен поведенческий компонент, что связано, вероятно, с большей ориентированностью на семейные ценности, чем у белорусской молодежи. Статистические значимые различия между группами наблюдаются по поведенческому и когнитивному компонентам представлений об идеальном родителе. В то же время статистически значимых различий в эмоциональном компоненте не выявлено.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. – 319 с.
2. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.
3. Чуприкова, Г.С. Развитие представлений о родительстве у подростков / Г.С. Чуприкова // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 298–302.
4. Родионов, А.Н. Психологическая характеристика представлений в юношеском возрасте об отношениях со своими будущими детьми : автореф. дис. ... психол. наук : 19.00.07 / А.Н. Родионов. – Тамбов, 2009. – 23 с.
5. Королев, М.Г. Педагогика родительства: от теории к практике / М.Г. Королев ; науч.ред. С.Ю. Девярых. – Минск : РИВШ, 2016. – 168 с.
6. Вержибок, Г.В. Семейные ценности студенческой молодежи как матрица построения будущего / Г.В. Вержибок // Юж.-рос. журн. социал. наук. – 2018. – Т. 19. – № 3. – С. 75–95.
7. Соколова, Н.А. Родительство в исследовании установок на детей у студенческой молодежи / Н.А. Соколова // Здоровье и двигательная активность : материалы I Междунар. конгресса по проблемам здорового образа жизни и долголетия, 5–27 дек. 2019 г. – С. 139–151.
8. Михайлова, А.И. Отцовство как новый тип родителей в контексте научных знаний / А.И. Михайлова // Вестн. ЗабГУ. – 2021. – № 12 (91). – С. 70–79.
9. Смирнова, Е.О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: советы психолога / Е.О. Смирнова, А.С. Галигузова. – М. : АРКТИ, 2004. – 132 с.
10. Маевская, М.В. Отцовство и материнство как составляющий феномен родительства / М.В. Маевская // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении : сб. науч. ст. – Воронеж, 2016. – С. 59–64.
11. Филиппова, Г.Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 240 с.

12. Хушкадамова, Х.О. Семейно-брачные отношения в современном таджикском обществе [Электронный ресурс] / Х.О. Хушкадамова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semeyno-brachnye-otnosheniya-v-sovremennom-tadzhikistanskom-obschestve/viewer>. – Дата доступа: 26.05.2021.
13. Брюс, Ян. Как стать хорошим папой / Ян Брюс. – СПб. : Питер, 2009. – 224 с.
14. Курилович, Н.В. Брачно-семейные установки студентов Белорусского государственного университета / Н.В. Курилович // Журн. Белорус. гос. ун-та. Сер. Философия. Психология. – 2017. – № 2. – С. 64–72.
15. Васильева, Е.Н. Гендерные различия в структурных компонентах психологической готовности к родительству / Е.Н. Васильева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 853.
16. Бурова, С.Н. Современная семья: крах или другая жизнь / С.Н. Бурова // Социология. – 2015. – № 2. – С. 4–15.
17. Васильева, Е.Н. Ролевая структура детско-родительского взаимодействия как составляющая психологической готовности к родительству / Е.Н. Васильева, А.В. Орлов // Вестн. по педагогике и психологии Юж. Сибири. – 2013. – № 4. – С. 2–14.

Поступила 20.09.2021

## YOUNG PERFORMANCE OF PARENTHOOD BELARUS AND TAJIKISTAN

S. ANDRYEWSKAJA, Sh. UMAROVA

*The concept of parenting among young people from Belarus and Tajikistan (n = 40) is considered as a complex structure consisting of three interrelated components: cognitive, emotional and behavioral. Young people's visions of their future roles as father and mother are studied. It was revealed that there are statistically significant differences in the behavioral and cognitive components of the ideas about the ideal parent among young people from Tajikistan and Belarus, but there are no differences in the emotional component of the ideas about the ideal parent. We found that young people from the two countries represent their future parenting roles within the framework of traditional ideas about male and female roles in the family.*

**Keywords:** parenting roles, parenting, youth, family, family values, traditional male and female roles.

УДК 159.9

**ПРОЯВЛЕНИЯ НЕВРОТИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ЛИЦ  
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУЕВЕРНОСТИ****Е.О. ЛУЧКО, Н.Н. СТРУНИНА**  
(Полоцкий государственный университет)

*Представлены результаты эмпирического исследования проявлений невротических состояний у лиц с разным уровнем суеверности. Выявлена значимая корреляционная связь между суеверностью и тревогой, невротической депрессией, астенией, истерическим типом реагирования, обсессивно-фобическими и вегетативными нарушениями. Также установлены значимые различия между суеверными и несуетверными лицами по показателям невротических состояний. У суеверных людей показатели тревоги, невротической депрессии, астении, истерического типа реагирования, обсессивно-фобических и вегетативных нарушений достигают более высоких значений по сравнению с несуетверными лицами.*

**Ключевые слова:** суеверие, суеверность, невротические состояния.

**Введение.** Современная наука направлена на рациональность познания, но при этом суеверия продолжают занимать значительное место в сознании большей части населения всего мира. Суеверные представления устойчиво закрепляются еще в детстве и активно используются на протяжении всей жизни. С течением времени они способны как исчезать, так и вновь возникать под влиянием актуальных потребностей общества, что свидетельствует о динамичном характере данного явления. Люди обращаются к помощи суеверий в большей степени в ситуациях неопределенности, когда необходимы защита и поддержка, уменьшающие страх перед неудачами в жизни. Таким же защитным механизмом личности можно рассматривать и невротические состояния, возникающие под влиянием длительного нервного напряжения. По этой причине осуществляется попытка исследования взаимосвязи суеверности и личностных характеристик.

Интерес к данной теме распространен среди представителей и отечественной, и зарубежной науки. Изучением суеверности в зарубежной психологии занимались Л. Леви-Брюль, И.Д. Ялом, З. Фрейд, Э. Фромм и др. Невротические состояния и их проявления изучали такие представители науки, как У. Куллен, З. Фрейд, К. Хорни, А. Адлер, Ф. Перлз.

В отечественной психологии в изучение суеверности как черты личности внесли большой вклад Ю.В. Саенко, В.С. Попов, Н.П. Андриушкова и др. В исследованиях невротических состояний необходимо выделить работы И.П. Павлова, В.Н. Мясищева, С.Г. Обухова, А.М. Свядоща.

В настоящее время изучением взаимосвязи суеверности и невротических состояний занимаются И.Р. Абитов, Р.Р. Акбирова, А.Н. Власова. Но в изучении различий между суеверностью и проявлениями невротических состояний существует большое количество белых пятен.

Известны различные трактовки понятия «суеверие». Мы будем рассматривать суеверие как предрасудок, представляющий веру в нечто необъяснимое, сверхъестественное, который снимает внутреннее напряжение в случае возникающей ситуации. Кроме того, выделяется ряд подходов к пониманию суеверия: когнитивный, мотивационный, психоаналитический, бихевиористский, социально-нравственный, эволюционистский [1].

Суеверность – относительно изолированная психологическая характеристика, связанная с рано формирующимися в онтогенезе психическими функциями, заключающаяся в склонности индивида верить в сверхъестественные силы [1].

Невротическое состояние (невроз) – это психогенное состояние личности, являющееся механизмом защиты, возникающим под влиянием длительных напряжений нервных процессов, связанных с противоречием потребностей индивида и общества. На современном этапе развития научного знания наиболее распространена классификация неврозов, отраженная в МКБ-10. В этой классификации невротические состояния подразделяются на тревожно-фобические, обсессивно-компульсивные, диссоциативные (истерические), соматоморфные, а также невращения [2].

Выявлено, что с суеверностью связана тревожность и обсессивно-фобические нарушения [3; 4]. Однако в психологии не изучена взаимосвязь суеверности и более разнообразных проявлений невротических состояний: невротической депрессии, астении, истерического типа реагирования, вегетативных нарушений. В рамках некоторых исследований выявилось, что суеверные лица обладают более высокими показателями тревожности и невротической депрессии [5].

Таким образом, несмотря на большое количество исследований, проблема суеверности и невротических состояний недостаточно разработана, исследования в данной области немногочисленны, что обуславливает актуальность нашего исследования.

**Основная часть.** Цель исследования – выявить особенности проявлений невротических состояний у лиц с разным уровнем суеверности.

*Гипотезы исследования:* 1) существуют значимые корреляционные связи между уровнем суеверности и выраженностью невротических состояний; 2) существуют значимые различия в выраженности показателей невротических состояний между лицами с разным уровнем суеверности.

*Выборка* исследования составила 80 человек в возрасте от 18 до 56 лет ( $M = 28,4$ ,  $SD = 11,4$ ), которая состоит из 39 женщин и 41 мужчины.

*Методики исследования:* для диагностики суеверности использовалась разработанная нами анкета «Уровень суеверности личности». Для диагностики невротических состояний использовалась методика «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» К.К. Яхина, Д.М. Менделевича [6].

*Результаты и их обсуждение.* На первом этапе исследования была проведена качественная и количественная обработка анкеты, направленной на изучение суеверности, а также опросника для изучения невротических состояний испытуемых. Было определено процентное соотношение наиболее часто встречающихся ответов на вопросы о функциях суеверий, причин использования их в повседневной жизни, осведомленности о наиболее распространенных суевериях, реакциях и последующих действиях при столкновении с ними и т.д.

Было выявлено, что большая часть нашей выборки использует суеверия в тревожных (45,7%), неопределенных ситуациях (43,8%), предотвращая возможные негативные последствия (40%). В основном респонденты демонстрируют нейтральное отношение (78,8%) к суевериям. Наиболее распространенными суевериями, в которые верит практически каждый, являются «черная кошка» (77%), «разбитое зеркало» (12,5%), «смотреть в зеркало при возвращении домой, когда что-то забыл» (11,3%), «женщина с пустыми ведрами» (11,3%). При столкновении с ситуацией, связанной с суеверием, большинство респондентов нашей выборки не предпримет суеверно-ритуальных действий (71,3%). Наиболее распространенными суевериями, несущими негативные последствия, являются «черная кошка» (36,3%), «рассыпанная соль» (18,8%), «разбитое зеркало» (13,8%). Наиболее распространенные суеверия, несущие положительные последствия, – «разбитая посуда» (15%), «птичий помет» (10%), «чешется рука» (6,3%). Большая часть нашей выборки не верит (48,8%) в действие суеверий и не пользуется (47,5%) ими в напряженных ситуациях. Большинство респондентов имеет низкий уровень суеверности (50%).

Кроме того, было определено, что некоторая часть нашей выборки обладает высокими значениями показателей невротической депрессии (36,3%), обсессивно-фобических нарушений (32,5%), истерического типа реагирования (30%), вегетативных нарушений (28%), тревоги (23,8%), астении (18,8%). Такие результаты указывают на наличие выраженных невротических состояний испытуемых.

На втором этапе исследования изучался характер взаимосвязи переменных суеверности и невротических состояний (тревоги, невротической депрессии, истерического типа реагирования, обсессивно-фобических нарушений и вегетативных нарушений). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Взаимосвязи переменных суеверности и невротических состояний

Переменные	Коэффициент корреляции $r$	Уровень статистической значимости $p$
Суеверность / Тревога	-0,55	<b>0,00</b>
Суеверность / Невротическая депрессия	-0,40	<b>0,00</b>
Суеверность / Астения	-0,37	<b>0,00</b>
Суеверность / Истерический тип реагирования	-0,48	<b>0,00</b>
Суеверность / Обсессивно-фобические нарушения	-0,39	<b>0,00</b>
Суеверность / Вегетативные нарушения	-0,41	<b>0,00</b>

Согласно таблице, обнаружена значимая корреляционная связь ( $p < 0,05$ ) между суеверностью и тревогой. Величина и знак корреляции свидетельствуют об умеренной отрицательной связи. Однако мы будем интерпретировать все корреляционные связи иначе, т.к. при изучении невротических состояний с помощью психодиагностической методики низкие и отрицательные значения по шкалам свидетельствуют о наличии нарушений. Поэтому полученный коэффициент корреляции означает, что чем более выражена суеверность, тем сильнее выражена тревога личности.

Также выявлена значимая корреляция ( $p < 0,05$ ) суеверности и невротической депрессии. Величина и знак корреляции свидетельствуют об умеренной отрицательной связи. Это свидетельствует о том, что чем более выражена суеверность, тем сильнее выражена невротическая депрессия личности.

Обнаружена значимая корреляционная связь ( $p < 0,05$ ) между суеверностью и астенией. Величина и знак корреляции свидетельствуют об умеренной отрицательной связи. Это будет означать, что чем более выражена суеверность, тем сильнее выражена астения личности.

Выявлена значимая корреляционная связь ( $p < 0,05$ ) между суеверностью и истерическим типом реагирования. Величина и знак корреляции свидетельствуют об умеренной отрицательной связи. Это показывает, что чем более выражена суеверность, тем сильнее выражена истерия личности.

Также обнаружена значимая корреляция ( $p < 0,05$ ) суеверности и обсессивно-фобических нарушений. Величина и знак корреляции свидетельствуют об умеренной отрицательной связи. Это означает, что чем более выражена суеверность, тем сильнее выражены обсессивно-фобические нарушения личности.



Выявлена значимая корреляционная связь ( $p < 0,05$ ) суеверности и вегетативных нарушений. Величина и знак корреляции свидетельствуют об умеренной отрицательной связи. То есть чем более выражена суеверность, тем сильнее выражены вегетативные нарушения личности.

Таким образом, суеверная личность вследствие страхов, неопределенности и ожидания негативных последствий различных ситуаций своей жизни начинает испытывать внутреннее напряжение, проявляющееся в тревоге, обсессивно-фобических нарушениях, невротической депрессии, истерическом типе реагирования. Переживая такие состояния и затрачивая всю жизненную энергию на них, лица, верящие в действие суеверий, приводят себя к состоянию усталости и появлению проблем со здоровьем, что проявляется в астении и вегетативных нарушениях.

На *третьем этапе* исследования проведен анализ различий между суеверными и не суеверными лицами по показателям невротических состояний. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Различия в проявлении невротических состояний у суеверных и не суеверных лиц

Переменная	Несуеверные		Суеверные		Значение <i>t</i> -критерия Стьюдента	Уровень статистической значимости <i>p</i>
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение		
Тревога	3,8	3,75	-0,18	4,25	4,44	<b>0,00</b>
Невротическая депрессия	1,9	3,87	-1,4	4,64	3,44	<b>0,00</b>
Астения	4,2	4,24	1,27	4,66	2,93	<b>0,00</b>
Истерический тип реагирования	2,41	3,25	-0,81	4,58	3,62	<b>0,00</b>
Обсессивно-фобические нарушения	1,35	3,29	-0,92	3,87	2,83	<b>0,01</b>
Вегетативные нарушения	5,56	6,48	0,27	7,28	3,43	<b>0,00</b>

Из таблицы видно, что выявлены значимые различия по показателям тревоги, невротической депрессии, астении, истерического типа реагирования, обсессивно-фобических нарушений, вегетативных нарушений между суеверными и несуетверными людьми, т.к.  $p < 0,05$ .

Более низкие значения показателей невротических состояний свидетельствуют о наличии нарушений, поэтому интерпретация результатов осуществляется вновь иным образом.

Выявлено, что суеверные лица обладают более высоким уровнем тревоги, чем несуетверные. Индивиды, верящие в суеверия, в большей мере склонны к ощущению внутреннего напряжения, неопределенности, ожиданию отрицательных событий, чем неверящие. Это можно объяснить тем, что при постоянных мыслях о последствиях суеверий, особенно негативных, у людей формируется тревожное состояние личности.

Обнаружено, что суеверные люди обладают более высоким уровнем невротической депрессии, чем несуетверные. Лица, верящие в действие суеверий, в большей степени склонны к повышенной раздражительности, подавленному настроению, нарушениям сна, чем неверящие. Это может быть связано с тем, что в случае возникновения травмирующих ситуаций (частых негативных последствий суеверий) такие люди склонны накапливать негативные эмоции от происходящего, приводя себя к состоянию глубокого внутреннего напряжения.

Определено, что суеверные лица обладают более высоким уровнем астении, чем несуетверные. Индивиды, верящие в суеверия, в большей мере склонны к повышенной утомляемости, ослабленному самообладанию. Это объясняется тем, что ощущение внутреннего напряжения суеверными людьми приводит к истощению нервной системы, что негативно сказывается на их состоянии.

Выявлено, что суеверные люди обладают более высоким уровнем истерического типа реагирования, чем несуетверные. Лица, верящие в действие суеверий, в большей степени склонны к повышенной чувствительности, эмоциональности, иррациональности, чем несуетверные. Это можно объяснить тем, что отсутствие критичности мышления индивидов по отношению к негативным последствиям, происходящим в жизни, приводит к ярким реакциям на них.

Обнаружено, что суеверные лица обладают более высоким уровнем обсессивно-фобических нарушений, чем несуетверные. Люди, верящие в суеверия, в большей мере склонны к навязчивым мыслям, внезапно возникающим страхам, чем несуетверные. Это связано с тем, что в случае невыполнения суеверно-ритуальных действий индивиды могут испытывать страх и возникающие мысли о возможных негативных последствиях.

Определено, что суеверные люди обладают более высоким уровнем вегетативных нарушений, чем несуетверные. Лица, верящие в действие суеверий, в большей степени склонны к дисфункциям сердечно-сосудистой системы, ЖКТ, повышенному потоотделению, утомляемости и нарушениям сна, чем несуетверные. Это можно объяснить тем, что суеверные индивиды, испытывая перепады настроения, тревогу, навязчивость мыслей и стараясь вытеснить негативные эмоции, тратят на это большой энергетический ресурс, что приводит к различным соматическим нарушениям.

**Заключение.** Таким образом, выдвинутые гипотезы о взаимосвязи суеверности и невротических состояний, а также различиях в выраженности показателей невротических состояний между лицами с разным уровнем суеверности подтвердились. Обнаружены значимые корреляционные связи суеверности и проявлений невротических

ческих состояний. Суеверные лица отличаются более высокими значениями показателей невротических состояний, чем несуетливые.

В результате были разработаны рекомендации для суеверных лиц с повышенным уровнем невротических состояний, в чем и заключается практическая значимость данного исследования. Рекомендуется:

- снимать внутреннее напряжение разнообразной деятельностью, которая приносит человеку удовольствие: читать книги, совершать частые прогулки на улице и т.д.;
- использовать в повседневной жизни техники, позволяющие справиться с напряжением и навязчивыми мыслями: дыхательные упражнения, ароматерапию, арт- и музыкотерапию;
- найти для себя приемлемый вариант «антистресс-игрушки», для этого особенно подойдут шуршащие мягкие игрушки, которые позволят снять напряжение и переместить фокус внимания с негативной ситуации.

Перспектива исследования заключается в расширении выборки (по количеству и возрасту) с целью более глубоко изучения данной проблемы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Саенко, Ю.В. Психологические аспекты суеверий и суеверности / Ю.В. Саенко // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 85–96.
2. Международная классификация болезней 10-го пересмотра: МКБ-10 [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: <https://mkb-10.com/>. – Дата доступа: 01.05.2021.
3. Абитов, И.Р. Взаимосвязь суеверности с чертами характера у лиц, страдающих невротическими расстройствами [Электронный ресурс] / И.Р. Абитов, Р.Р. Акбиров // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка : сб. материалов, Москва, 05–07 нояб. 2020 г. – М. : Психол. ин-т Рос. акад. образования, 2020. – С. 9–12.
4. Einstein, D.A. Magical Thinking in Obsessive-Compulsive Disorder, Panic Disorder and the General Community / D.A. Einstein, R.G. Menzies // Behavioural and Cognitive Psychotherapy. – 2006. – № 34 (3). – P. 351–357. – DOI: <https://doi.org/10.1017/S1352465806002864>.
5. Sica, C. Religiousness and obsessive-compulsive cognitions and symptoms in an Italian population / C. Sica, C. Novara, E. Sanavio // Behaviour Research and Therapy. – 2002. – № 40 (7). – P. 813–823. – DOI: [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00120-6/](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00120-6/)
6. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В.Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.

Поступила 20.09.2021

#### MANIFESTATIONS OF NEUROTIC STATES IN PEOPLE WITH DIFFERENT LEVELS OF SUPERSTITION

*E. LUCHKO, N. STRUNINA*

*The article presents the results of an empirical study of the manifestations of neurotic states in people with different levels of superstition. A significant correlation was revealed between superstition and anxiety, neurotic depression, asthenia, hysterical type of reaction, obsessive-phobic and vegetative disorders. Significant differences between superstitious and non-superstitious persons in terms of neurotic states were also revealed. In superstitious people, the indicators of anxiety, neurotic depression, asthenia, hysterical type of reaction, obsessive-phobic and vegetative disorders reach higher values compared to non-superstitious people.*

**Keywords:** *superstition, neurotic states.*

УДК 159.9

**ПОВЫШЕНИЕ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ  
ПО ПРОФИЛАКТИКЕ КИБЕРБУЛЛИНГА У ПОДРОСТКОВ****С.В. ОСТАПЧУК, Е.В. ЛОПАТИНА**  
(Полоцкий государственный университет)

*Указывается на необходимость информационно-психологической безопасности личности подростков как активных пользователей Интернета и социальных сетей, которые часто становятся жертвами травли онлайн либо сами проявляют буллинговое поведение. Рассматривается понятие «кибербуллинг» и его особенности. В результате эмпирического исследования установлено, что осведомленность взрослых (учителей и родителей) о распространенности кибербуллинга у подростков находится на низком уровне. Были разработаны и апробированы занятия с учителями, способствующие повышению осведомленности учителей по профилактике кибербуллинга.*

**Ключевые слова:** кибербуллинг, жертва буллинга, булли, буллинговое поведение, последствия кибербуллинга, информационно-психологическая безопасность личности.

**Введение.** С расширением использования информационных технологий, с привлечением детей и подростков в Интернет появился такой вид насилия, как кибербуллинг – одна из форм преследования, травли, запугивания при помощи информационно-коммуникационных технологий, которые нередко оказываются для личности очень неприятными и даже болезненными [7].

Кибербуллинг отличается от обычного и привычного многим буллинга, когда обидчик и жертва сталкиваются лицом к лицу. От обидчика в кибербуллинге труднее скрыться, потому что кибербуллинг может случиться где угодно и когда угодно. Кроме того, взрослым (учителям и родителям) труднее его идентифицировать, т.к. они не всегда отслеживают, какими сетями пользуются подростки и чем конкретно они там занимаются. В то же время кибербуллинг может принимать публичный характер, большое количество людей в сети могут видеть травлю, и несмотря на эту публичность, булли может оставаться анонимным либо использовать вымышленные имена. Все происходит онлайн, поэтому обидчик может не догадываться о страданиях жертвы, он ее не видит, не слышит и, соответственно, не осознает последствия своих действий.

Целевой аудиторией кибербуллинга являются подростки в возрасте от 12 до 15 лет, которые достаточно активны в Интернете [10].

Подростки проявляют признаки жертвы и булли одновременно. В киберпространстве сливается буллинговое поведение; по нашим данным, 44,8% старших и младших подростков имеют признаки булли и 49% – признаки жертв [3].

Опросы среди подростков, проведенные в 2018 г. в США, показали, что 13% в возрасте от 13 до 17 лет сталкивались с онлайн-травлей, включая 9% тех, кто отмечали, что были жертвами более двух раз [11]. В кратком изложении Исследовательского центра по кибербуллингу указывается, что в средней и старшей школе с 2004 по 2016 гг. в среднем 28% учащихся были жертвами кибербуллинга и 16% признались, что сами занимались травлей других [12]. По результатам исследования Pew Research Center в 2018 г., большинство подростков (59%) испытывали некоторые формы кибербуллинга (обзывание, распространение сплетен в сети) [10].

У жертв кибербуллинга наблюдается целый ряд последствий психологического, педагогического, физиологического и социального характера, например, депрессия, самоповреждение, суицидальные наклонности, даже самоубийство. Они приводят к стойким личностным изменениям, которые препятствуют способности подростка реализовать себя в будущем.

Кроме того, зарубежные исследования подтверждают, что последствия кибербуллинга наблюдаются на протяжении десятилетий. Став взрослыми, жертвы чаще всего жалуются на проблемы со здоровьем, страдают от депрессии, нервных расстройств и склонны к самоубийству [9].

Зачастую подростки остаются со своими проблемами один на один и не знают, а в большей мере не хотят из-за страха лишиться доступа к сети обращаться за помощью.

**Основная часть.** Различные потоки информации в Интернете часто плохо регулируются, поэтому в настоящее время актуальна проблема информационно-психологической безопасности личности. Под безопасностью личности понимается именно защита личного пространства, личных интересов в информационной сфере [6].

Основа информационно-психологической безопасности личности заключается в организационно-психологических условиях и психологических факторах. Данные условия включают в себя следующие потребности: потребность личности в безопасности, свобода информации, а также нормативно-правовое обеспечение информационно-психологической безопасности личности [7].

Психологические факторы включают информационную культуру и формирование информационной составляющей.

Под информационной культурой понимается свойство личности, характеризующее ее как субъекта информационной деятельности и определяющее отношение к функционированию и развитию информационной сферы общества [8].

Информационно-психологическая безопасность личности – сложное образование, определяющее такой способ организации и развития жизнедеятельности, при котором она способна защитить себя как объект информационного воздействия и не в состоянии оказывать целенаправленные негативные информационные воздействия на других субъектов информационных отношений [8].

Личная безопасность означает защиту личного пространства и своих интересов в информационной сфере.

Под информационной составляющей в совокупности общекультурных и профессиональных компетенций понимается интегративное качество личности, отражающее ее когнитивные, мотивационные, деятельностные умения; умение ориентироваться в информационных потоках и пользоваться телекоммуникационными сетями; организация эргономики рабочего пространства информационной деятельности; способности ведения диалогов типа «человек–человек», «человек–компьютер», «человек–компьютер–человек»; способность к копинг-поведению в ситуациях негативного информационного воздействия [6].

Существует несколько видов так называемой «вредной» информации, которая может серьезно повредить психику человека. Эта информация, в частности, может содержать посягательство на его честь, доброе имя и репутацию [2].

Таким образом, информационно-психологическая безопасность личности – сложное образование, определяющее такой способ организации и развития жизнедеятельности, при котором она способна защитить себя как объект информационного воздействия и не в состоянии оказывать целенаправленные негативные информационные воздействия на других субъектов информационных отношений.

Существуют принципы, с помощью которых формируется информационно-психологическая безопасность личности [1].

Принцип центрации заключается в том, чтобы признать авторитет информационно-психологической безопасности личности в процессе информационной безопасности, обуславливающей создание комплекса правовых и нравственных норм, общественных институтов и организаций, обеспечивающих состояние защищенности психики личности от многообразных информационных воздействий.

Принцип легитимизации предполагает создание психологических механизмов регуляции и саморегуляции, способствующих эффективности копинг-поведения личности в ситуациях кибербуллинга.

Принцип имплицитности предусматривает разработку психологической защиты, обеспечивающих защищенность сознания от негативных информационных воздействий.

Принцип амплификации расширяет информированность личности об информационно-психологических опасностях и угрозах, а также формирует и поддерживает устойчивую направленность на освоение механизмов информационно-психологической самозащиты [8].

Одна из ключевых причин столкновения подростков с онлайн-рисками и последующих трудностей заключается в дефиците своевременной профилактики и помощи со стороны взрослых.

Подростки проводят много часов в образовательных учреждениях, и потому способствовать информационно-психологической безопасности личности должна школа. Но для того чтобы учителя могли встроить принципы информационно-психологической безопасности личности в учебный процесс, им необходимо понимать суть кибербуллинга и как снизить онлайн-травлю среди подростков.

Для повышения осведомленности учителей по проблеме кибербуллинга нами были разработаны семинары-практикумы. Предположив, что учителя по-разному относятся к поведению в Интернете учащихся в зависимости от их возраста, поэтому мы подготовили семинары для учителей, преимущественно работающих с детьми младшего школьного возраста, а также младшими и старшими подростками.

Цель семинаров-практикумов – повышение осведомленности учителей по проблеме кибербуллинга.

В соответствии с этим были поставлены следующие задачи:

1. Познакомить учителей с понятием «кибербуллинг».
2. Научить учителей распознавать ситуации кибертравли.
3. Познакомить учителей со способами защиты учащегося от кибербуллинга.

Семинар-практикум, в котором участвовали 39 человек, проводился среди учителей средней школы № 16 г. Полоцка.

На семинаре удалось повысить осведомленность учителей об угрозах для подростков в Интернете. Учителям была предоставлена мини-лекция, цель которой – актуализировать тему кибербуллинга, познакомить с основными понятиями.

Центральным стало упражнение-обсуждение «Почему дети не обращаются за помощью?». Нам было важно прояснить для учителей причины, почему подростки не прибегают к помощи взрослых. Это помогло учителям понять косвенные признаки, по которым можно определить, что подростку нужна помощь.

Учителя высоко оценили упражнение-дискуссию, на котором отрабатывались алгоритмы действий в ситуациях, когда подросток – жертва и агрессор.

В завершении семинара-практикума была получена обратная связь.

После анализа анкет были выявлены следующие результаты. Эффективность семинара по показателю информативности: уровень знаний по проблеме кибербуллинга увеличился на 29%; оценка значимости кибербуллинга как проблемы XXI века возросла на 22%.

Таким образом, уровень осведомленности учителей средней школы № 16 г. Полоцка по проблеме кибербуллинга с помощью проведенного семинара-практикума повысился. По нашему мнению, такая работа должна проводиться в школах, чтобы снизить негативные последствия кибербуллинга на учащихся.

**Заключение.** Учителям необходимо серьезно относиться к кибербуллингу, не оставлять всю ответственность за это явление исключительно на семье. Запрет на использование социальных сетей и Интернета не решит проблему кибербуллинга. Подростки испытывают потребность в общении, и вступая во взаимодействие с другими онлайн, они могут развивать эмпатию, самоконтроль, саморегуляцию и другие важные коммуникативные компетенции. Помимо овладения новыми знаниями и умениями в рамках школьных дисциплин учащиеся должны овладевать информационной культурой, что будет способствовать поддержанию информационно-психологической безопасности личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Внебрачных, Р.А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах / Р.А. Внебрачных // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 48–51.
2. Информационно-психологическая безопасность личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://forpsy.ru/works/informatsionno-psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti/>. – Дата доступа: 03.05.2020.
3. Лопатина, Е.В. Особенности кибербуллинга у подростков / Е.В. Лопатина, С.В. Остапчук // Пед. диалог. – 2020. – № 3 (33). – С. 58–67.
4. Парфентьев, У. Киберагрессоры / У. Парфентьев // Дети в информационном обществе. – 2009. – Вып. 2. – С. 66–67.
5. Писарь, О.В. Технология формирования личной безопасности студентов на основе компетентностного подхода / О.В. Писарь, Н.Б. Пугачева // Вестн. НЦ БЖД. – 2010. – № 1 (3). – С. 36–44.
6. Прудникова, М.С. Психолого-педагогические детерминанты безопасного поведения детей в образовательной среде / М.С. Прудникова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2010. – № 1. – С. 87–92.
7. Чеботарева, Т.В. Интернет-безопасность несовершеннолетних: миф или реальность / Т.В. Чеботарева. – Саратов : Саратов. гос. юрид. акад., 2013. – 56 с.
8. Черкасенко, О.С. Социальная сеть как разновидность социальной коммуникации / О.С. Черкасенко // Вопросы педагогики и психологии : материалы 36 междунар. конф. – 2015. – № 3. – С. 141–142.
9. Rice, P. The adolescent: development, relationships and culture / P. Rice, K. Dolgin. – 10th ed. – Boston (MA) : Allyn and Bacon, 2002. – 596 p.
10. A Majority of Teens Have Experienced Some Form of Cyberbullying [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/09/27/a-majority-of-teens-have-experienced-some-form-of-cyberbullying/>. – Дата доступа: 02.09.2021.
11. Social Media, Social Life: Teens Reveal Their Experiences [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.common sense media.org/research/social-media-social-life-2018>. – Дата доступа: 02.09.2021.
12. Summary of Our Cyberbullying Research (2007–2019) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberbullying.org/summary-of-our-cyberbullying-research>. – Дата доступа: 02.09.2021.

Поступила 14.09.2021

### RAISING TEACHERS AWARENESS ON PREVENTION OF CYBERBULLYING IN TEENAGERS

S. ASTAPCHUK, K. LAPATSINA

*The article points out the need for informational and psychological personality safety of teenagers, as they are active users of the Internet and social networks thus they are often victims of online bullying or they are bullies. The concept of cyberbullying and its features are considered. In the empirical research, it was found that the awareness of adults (teachers and parents) about the prevalence of cyberbullying among adolescents is at a low level. Teachers' sessions to raise awareness on cyberbullying were developed and tested.*

**Keywords:** cyberbullying, victims of cyberbullying, bullies, bullying behaviour, consequences of cyberbullying, informational and psychological security of a person.

УДК 159.9

**РАЗЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ  
К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ И УЧИТЕЛЯМИ**

**С.А. РОГОВА, д-р психол. наук, проф. И.Н. АНДРЕЕВА**  
(Полоцкий государственный университет)

*Представлены результаты исследования различий в выраженности показателей креативности и толерантности к неопределенности между преподавателями и учителями. Установлено, что у учителей по сравнению с преподавателями преобладают эмоциональная подготовленность, интолерантность к неопределенности, гибкость. При этом в отношении показателей остальных видов креативности и толерантности к неопределенности достоверных различий между сопоставляемыми группами не обнаружено.*

**Ключевые слова:** личностная креативность, эмоциональная креативность, вербальная креативность, невербальная креативность, толерантность к неопределенности.

**Введение.** Впервые понятие «креативность» было применено Д. Симпсоном в 1992 г. Данный термин означал отказ от стереотипных способов мышления. В последующем креативность рассматривалась как высший мыслительный процесс [5].

Проблема креативности изучалась многими психологами (в частности, Дж. Гилфордом, А. Маслоу, О.М. Разумниковой, О.С. Шемелиной, П. Торренсом [11], Р. Стернбергом [12], Т. Лубартом [8], М. Боденом, Г.А. Глотовой и др.). Результатами их многолетних исследований стали выводы, что креативность является не особым даром для избранных, а напротив, свойством, характерным для всех людей в большей или меньшей степени.

В обобщенном виде креативность понимается как общая способность к творчеству. Существует большое количество определений креативности. Так, к примеру, К. Роджерс понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения. По мнению В.Г. Каменской и И.Е. Мельниковой, креативность – это личностные особенности творчески одаренного человека, связанные с созданием им новых материальных и идеальных продуктов [13].

Таким образом, говоря об одном и том же понятии, различные авторы вкладывают в него различное смысловое содержание. Креативность может рассматриваться как творческие или интеллектуальные способности человека, как нетрадиционное мышление, как личностные особенности человека. Иными словами, нет единственно верного определения креативности, оно не имеет четких границ.

Проанализировав большое количество определений креативности, мы предложили собственное. Креативность – это творческая способность приносить что-то новое в опыт, отказываться от традиционных схем мышления, которая проявляется в потребности в исследовательской деятельности и отвечает за творческие достижения человека.

Психологи, в частности П. Торренс [11], Р. Стернберг [12], Т. Лубарт [8], М. Боден, А. Маслоу, Г.А. Глотова и др., выделяют множество видов креативности. В своем исследовании мы остановились на рассмотрении личностной, эмоциональной, невербальной, вербальной креативности и толерантности к неопределенности. Включение толерантности к неопределенности в состав предмета исследования обусловлено тем, что она проявляется в стремлении к изменениям, новизне и оригинальности, предпочтении более сложных задач, возможности самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений, т.е. толерантность к неопределенности непосредственно связана с креативностью [6].

Личностная креативность – креативность в повседневной жизни. Личностная креативность проявляется в отстаивании своих идей, настойчивости, готовности к риску для достижения цели, интересе к новым и сложным вещам и идеям, стремлении ставить перед собой трудные задачи [3].

Эмоциональная креативность – способность генерировать новые разнообразные эмоциональные переживания. Эмоциональная креативность характеризуется эмоциональной подготовленностью (понимание эмоциональных переживаний на основе предшествующего эмоционального опыта), новизной (способность переживать уникальные, с трудом подающиеся описанию эмоции), эффективностью (умение искренне выражать свои эмоции), аутентичностью (соответствие эмоций основным интересам личности) [1; 2].

Невербальная креативность – вид креативности, проявляющийся в создании оригинального продукта в невербальной форме (рисунки, схемы, движения и т.д.). Невербальная креативность характеризуется беглостью, т.е. способностью к генерированию большого числа идей за небольшой промежуток времени; гибкостью, т.е. способностью выдвигать разнообразные идеи, использовать разнообразные стратегии решения проблем; оригинальностью, т.е. способностью к выдвиганию интересных, уникальных идей, отличающихся от очевидных и банальных; разработанностью, т.е. наличием уточняющих элементов, развернутой детализацией возникающих идей [4].

Вербальная креативность – способность личности к творческому мышлению, проявляющаяся в создании нового оригинального речевого (словесного) продукта в любой его вербальной форме (устной, письменной, прозаической, поэтической, монологической, диалогической и т.д.). Вербальная креативность выражается сло-

вом: предложение оригинальной идеи, способность преодоления словесных стереотипов, возможность создания отдаленных словесных ассоциаций [9].

Креативность является фактором успешности педагогической деятельности. Креативность педагога – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к порождению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность решать проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности. Педагогическая креативность отражает оригинальные подходы, технологии, методики образовательной деятельности, в результате чего достижением творческой деятельности педагога будет качественно новый результат. Креативность педагога проявляется в его профессиональной деятельности и оказывает продуктивное влияние на воспитание и обучение учащихся.

Актуальность изучения креативности и толерантности к неопределенности у педагогов заключается в необходимости дополнения теоретических знаний о креативности. Иными словами, требуются новые данные о различиях в выраженности креативности и толерантности к неопределенности между преподавателями и учителями, которые позволят прояснить природу креативности, закроют пробелы в существующих представлениях о креативности у специалистов педагогических специальностей.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использовать полученные результаты для разработки развивающих программ, направленных на развитие креативности у педагогов с целью повышения их профессиональной компетентности.

**Основная часть. Цель исследования** — изучить различия между преподавателями и учителями в выраженности показателей личностной, эмоциональной, вербальной, невербальной креативности и толерантности к неопределенности.

**Гипотеза исследования** – преподаватели высших учебных заведений и учителя средних школ различаются в выраженности показателей креативности и толерантности к неопределенности.

**Выборка испытуемых:** педагоги ( $N = 100$ ), 50 преподавателей высших учебных заведений (в дальнейшем – преподаватели) в возрасте от 22 до 57 лет ( $M = 39,60$ ,  $SD = 9,08$ ) со стажем работы от 1 года до 34 лет ( $M = 16,90$ ,  $SD = 9,35$ ), 50 учителей средних школ (в дальнейшем – учителя) в возрасте от 22 до 63 лет ( $M = 39,94$ ,  $SD = 9,71$ ) со стажем работы от 1 года до 43 лет ( $M = 17,13$ ,  $SD = 9,73$ ).

**Процедура исследования.** Методы исследования: организационный метод – сравнительный; эмпирический – опрос; методы обработки – коэффициент ранговой корреляции Спирмена,  $U$ -критерий Манна-Уитни; метод интерпретации – структурный.

Методики исследования: методика для диагностики личностной креативности (Е.Е. Туник, 1998) [13], новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) (в адаптации Т.В. Корниловой) [6], опросник эмоциональной креативности ЕСИ Дж. Эйверилла (в адаптации И.Н. Андреевой) [1], краткий тест Э.П. Торренса, фигурная форма [10], тест вербальной креативности (РАТ) С. Медника (адаптация А.Н. Воронина, взрослый вариант) [4].

**Результаты и их обсуждение.** Прежде всего мы изучили различия в выраженности креативности и толерантности к неопределенности между преподавателями и учителями. Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица. – Различия между преподавателями и учителями по показателям личностной, эмоциональной, невербальной креативности и толерантности к неопределенности

Вид креативности	Переменные	R		U	p
		учителя	преподаватели		
Личностная креативность	Склонность к риску	2546,50	2503,50	1228,50	0,88
	Любознательность	2497,00	2553,00	1222,00	0,85
	Сложность	2660,00	2390,00	1115,00	0,35
	Воображение	2463,00	2587,00	1188,00	0,67
	Креативность	2523,00	2527,00	1248,00	0,99
Толерантность к неопределенности	Толерантность к неопределенности	2594,00	2456,00	1181,00	0,63
	Интолерантность к неопределенности	3084,50	1965,50	690,50	0,00
	Межличностная интолерантность к неопределенности	2754,00	2296,00	1021,00	0,11
Эмоциональная креативность	Подготовленность	3008,00	2042,00	767,00	0,00
	Новизна	2365,00	2685,00	1090,00	0,27
	Эффективность/ Аутентичность	2330,00	2720,00	1055,00	0,18
Невербальная креативность	Беглость	2638,00	2412,00	1137,00	0,15
	Гибкость	2819,50	2230,50	955,50	0,04
	Оригинальность	2463,50	2586,50	1188,50	0,67
	Разработанность	2438,00	2612,00	1163,00	0,55
Вербальная креативность		2318,00	2732,00	1043,00	0,15

Примечание: R – сумма рангов; p – уровень значимости; U – значение U-критерия Манна-Уитни.

В таблице представлено, что между преподавателями и учителями на достоверном уровне выявлены различия ( $p < 0,05$ ) по показателям «интолерантность к неопределенности», «подготовленность», «гибкость». Суммы рангов по указанным шкалам достигают более высокого уровня у педагогов, работающих в средних школах по сравнению с педагогами высших учебных заведений. Иными словами, стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, категоричное разделение правильного и неправильного, способность обучаться пониманию эмоциональных переживаний на базе предшествующего эмоционального опыта, способность выдвигать разнообразные идеи, использовать разнообразные стратегии решения проблем более выражена у учителей.

Мы предполагаем, что более высокие показатели интолерантности к неопределенности у учителей по сравнению с преподавателями могут быть связаны с тем, что учитель проводит уроки, тип которых определен требованиями школьной программы, а преподаватель имеет большую свободу в выборе методики преподавания и литературы, на основе которой будет изложен учебный материал. Кроме того, школа предполагает более строгие критерии оценивания правильности выполнения заданий учащимися, в связи с чем у учителей формируется установка на четкое разделение правильного и неправильного, т.е. интолерантность к неопределенности.

Более высокие показатели эмоциональной подготовленности у учителей могут быть связаны с тем, что они чаще, чем преподаватели сталкиваются с ситуациями, требующими понимания эмоций другого человека и поиска различных способов решения ситуации. Например, на уроке может возникнуть конфликт между учащимися, на перемене может произойти драка, непредсказуемой может быть реакция учащегося. Эти ситуации требуют от учителя понимания причин того или иного поведения, а также эмоционального состояния учащихся, т.е. эмоциональной сензитивности. Кроме того, в подобной ситуации, например, в ситуации конфликта между учащимися, учителю необходимо оказать помощь в разрешении конфликта. Иногда это бывает достаточно трудно, поэтому учителю требуется умение находить альтернативные способы урегулирования ситуации, в чем и проявляется гибкость мышления. Иными словами, специфика работы учителя, связанная с необходимостью понимания эмоционального состояния учащихся, а также поиском альтернативных вариантов решения одной и той же ситуации, обуславливает большую выраженность эмоциональной подготовленности и гибкости мышления учителя.

Между преподавателями и учителями не выявлено значимых различий ( $p > 0,05$ ) в отношении всех показателей личностной и вербальной креативности, а также по шкалам «толерантность к неопределенности», «межличностная интолерантность к неопределенности» (показатели толерантности к неопределенности), «новизна», «эффективность/аутентичность» (показатели эмоциональной креативности), «беглость», «оригинальность», «разработанность» (показатели вербальной креативности).

**Заключение.** У учителей средних школ по сравнению с преподавателями высших учебных заведений преобладают эмоциональная подготовленность, интолерантность к неопределенности, гибкость, при этом в отношении показателей остальных видов креативности и толерантности к неопределенности достоверных различий между сопоставляемыми группами респондентов не обнаружено. Таким образом, гипотеза исследования частично подтвердилась.

Практическая значимость исследования состоит в том, что по его результатам мы разработали следующие рекомендации для преподавателей:

1. Для снижения интолерантности к неопределенности:

- внесите изменения в свою повседневную жизнь. Например, пойдите на работу по другому маршруту, подберите видеоролик по теме учебного занятия, используйте формы контроля знаний учащихся, которые ранее не применялись. Такие изменения в повседневной жизни необходимо осуществлять несколько раз в месяц;
- при подготовке к учебным занятиям найдите дополнительную литературу, изучайте новые источники и новых авторов [7].

2. Для развития эмоциональной подготовленности и гибкости:

- обсуждайте с друзьями или членами семьи просмотренные фильмы или прочитанные книги, делая акцент на том, какие эмоции вызывали у Вас те или иные события;
- снимайте стресс с помощью двигательных упражнений;
- выберите время для отдыха и занятий спортом (не реже одного дня в неделю); во время рабочего дня устраивайте пятиминутную прогулку на природе, чтобы отвлечься от работы;
- организуйте получение новых эмоций. Этого можно достичь получением новых впечатлений, осуществив то, что Вы никогда не делали ранее, например, прослушать аудиокнигу, сходить в поход, встретить рассвет.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, И.Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности / И.Н. Андреева // Психол. журн. – 2011. – № 1–2. – С. 75–81.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональная креативность и ее отличия от эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. – Чернігів : ЧДПУ, 2006. – Вип. 41. – Т. 1. – С. 13–15.



3. Банюхова, А.Е. Проявление креативности в зависимости от статуса в группе и типа профессии / А.Е. Банюхова // Психология XXI века : материалы науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – СПб., 2008. – С. 220–228.
4. Воронин, А.Н. Методы психологической диагностики / А.Н. Воронин, Т.В. Галкина. – Вып. 2. – М. : Изд-во РАН, 1994. – 182 с.
5. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
6. Корнилова, Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т.В. Корнилова // Психол. журн. – 2010. – № 6. – С. 74–86.
7. Креативность как одна из характеристик личности будущего педагога [Электронный ресурс] / Наука, образование и культура. – 2018. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnost-kak-odna-iz-harakteristik-lichnosti-buduschego-pedagoga-1/viewer>. – Дата доступа: 15.04.2021.
8. Психология креативности / Т. Любарг [и др.]. – М. : Когито-Центр, 2009. – 215 с. – (Университетское образование).
9. Мижеригов, В.А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие / В.А. Мижеригов, М.Н. Ермоленко. – М. : Пед. общество России, 2002. – 268 с.
10. Сборник психологических тестов / сост. Е.Е. Миронова. – Ч. II. – Минск : ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
11. Понятие и сущность вербальной креативности [Электронный ресурс] // Общая характеристика вербальной креативности. – 2009. – Режим доступа: [https://studbooks.net/1642878/psihologiya/ponyatie\\_verbalnoy\\_kreativnosti](https://studbooks.net/1642878/psihologiya/ponyatie_verbalnoy_kreativnosti) – Дата доступа: 22.03.2021.
12. Стернберг, Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
13. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

*Поступила 20.09.2021*

#### **DIFFERENCES IN THE EXPRESSION OF CREATIVITY AND TOLERANCE FOR UNCERTAINTY BETWEEN UNIVERSITY PROFESSORS AND TEACHERS**

**S. ROGOVA, I. ANDREYEVA**

*The article presents the results of a study of differences in the severity of indicators of creativity and tolerance to uncertainty between university professors and teachers. It was found that emotional readiness, intolerance to uncertainty, flexibility prevail among teachers in comparison with university professors, while in relation to indicators of other types of creativity and tolerance to uncertainty, no significant differences were found between the compared groups.*

**Keywords:** *personal creativity, emotional creativity, verbal creativity, non-verbal creativity, uncertainty tolerance.*

УДК 159.9.072.59

## ЗАВИСИМОСТЬ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

*д-р социол. наук, проф. В.П. ШЕЙНОВ*

*(Республиканский институт высшей школы, Минск),*

*Н.В. ДЯТЧИК*

*(Слонимский государственный медицинский колледж)*

*Зависимость от социальных сетей стала одной из самых массовых немедицинских зависимостей. При этом в условиях пандемии коронавируса люди тратят больше времени на онлайн-общение, что еще сильнее влияет на образ жизни и их психологию, на учебу и работу. Все это сделало актуальным изучение зависимости от социальных сетей и ее влияния на все аспекты современной жизни.*

*Выявлены положительные связи зависимости от социальных сетей учащихся колледжа с тревожностью, депрессией, одиночеством, экстраверсией и с неудовлетворенностью жизнью. Решающую роль в этих связях играет фактор «Психологическое состояние» пользователя сети. При этом девушки склонны к более высокой зависимости от социальных сетей и роль их психологического состояния в зависимости от социальных сетей выше, чем у юношей. Выявленные в исследовании связи зависимости от социальных сетей учащихся колледжа соответствуют аналогичным, полученным в зарубежных исследованиях.*

*Негативные последствия зависимости от социальных сетей побуждают в процессе воспитательной работы с учащимися разьяснять им опасности увлечения социальными сетями.*

**Ключевые слова:** *социальные сети, зависимость, последствия зависимости, опросник, факторы зависимости, психологическое состояние, коммуникация, получение информации, связи, свойства личности.*

**Введение.** Социальные сети занимают все больше места в повседневной жизни современных людей, и многие тратят сейчас на онлайн-общение больше времени, чем на личное общение.

Использование социальных сетей стремительно растет и уже охватило более трети населения мира. Число пользователей социальных сетей ежегодно увеличивается на 10%. При этом в условиях пандемии коронавируса люди стали больше времени проводить в социальных сетях [1], захватывая при этом все большую часть рабочего и учебного времени.

Так, если до пандемии максимум времени нахождения в социальных сетях приходился на воскресенье (что вполне естественно), то теперь он приходится на вторник, включая время работы и учебы.

Социальные сети серьезно влияют на образ жизни и психологию людей. Это делает актуальным изучение данного явления и его влияния на все аспекты современной жизни.

Многочисленные экспериментальные результаты о зависимости от социальных сетей и ее взаимосвязях с состояниями и личными качествами их активных пользователей получены в большом числе зарубежных исследований (выполненных в США, Германии, Великобритании, Китае, Республике Корея, Израиле, Турции, Афганистане, Бангладеш и др.) с помощью опросников, диагностирующих данную зависимость. Отсутствие подобного инструмента у русскоязычных исследователей было серьезным фактором, тормозившим проведение аналогичных исследований в отечественном социуме.

Такой опросник зависимости от социальных сетей в русскоязычном социуме, включающий 15 вопросов, был создан и с его помощью построена модель зависимости от социальных сетей [2].

*Цель* данной работы – выявление и анализ связей зависимости от социальных сетей с состояниями и свойствами личности учащихся медицинского колледжа.

В данном исследовании используются только те результаты, в достоверности которых нет сомнений, поскольку они получены в работах многих авторов. Показано, что зависимость от социальных сетей связана с депрессией и тревогой, при этом наиболее зависимые и активные пользователи социальных сетей имеют склонность быстрее вырабатывать у себя симптомы депрессии и тревоги [3].

В выборке участников исследования в Германии зависимость от Фейсбука оказалась связанной с нарциссизмом личности и с нарушениями психического здоровья (депрессия, тревожность и симптомы стресса) [4]. Связь зависимости от социальных сетей с тревогой показана и в других работах [5; 6]. Взаимосвязь между зависимостью от социальных сетей и депрессией установлена в большом числе других зарубежных исследований [7–9].

Люди с высоким нейротизмом в большей степени испытывают негативные эмоции и социальную тревогу, поэтому они могут предпочесть онлайн-общение, в котором имеют возможность изобразить идеализированный образ себя – для поиска подтверждения этого, привлечения социальной поддержки и улучшения настроения. Эти мотивы приводят к более широкому использованию социальных сетей и увеличению зависимости от них [10]. Как для экстравертов, так и для невротиков получение положительных отзывов из-за повышенной активности связано с увеличением риска зависимости от социальных сетей [11].

Установлено наличие отрицательной умеренной корреляции между удовлетворенностью жизнью, самооценкой и зависимостью от социальных сетей [12]. Показано, что зависимость, например, от Facebook, связана с более низкой самооценкой и отрицательно влияет на удовлетворенность жизнью. Эти результаты получены рядом авторов, изучающих психологию активных пользователей социальных сетей [13–16].

Другие исследования также показали, что чрезмерное использование социальных сетей отрицательно связано с самооценкой, а последнее – с удовлетворенностью жизнью, причем самооценка опосредует влияние зависимости от социальных сетей на удовлетворенность жизнью [17]. При этом коэффициент отрицательной корреляции между уровнем самооценки и зависимости от социальных сетей значительно выше для пользователей, у которых более 500 подписчиков [18].

Выявлены наиболее важные предикторы зависимости от социальных сетей – одиночество и депрессия [9]. Действительно, риск зависимости от Facebook выше, если человек испытывает одиночество [8; 14]. В целом существует положительная взаимосвязь между уровнем зависимости от социальных сетей и уровнем их одиночества [6].

В ряде работ показано, что женский пол способствует более высокому уровню зависимости от социальных сетей [2; 14; 19; 20].

Перечисленные отрицательные последствия зависимости от социальных сетей (депрессия, тревога, симптомы стресса, одиночество, низкая самооценка и неудовлетворенность жизнью) могут приводить к викаризации жертв этой зависимости [21]. Зависимость от социальных сетей делает индивида легкодоступным объектом для кибербуллинга [22] и других манипуляций в интернет-пространстве [23–25]. Поэтому следует глубже изучать эту проблему.

**Методика. Используемые методики.** За основу данного исследования принят опросник зависимости от социальных сетей (ЗСС-15) и полученная при его разработке факторная структура модели зависимости от социальных сетей, включающая 3 фактора: «Психологическое состояние» пользователя сети, его «Коммуникация» и «Получение информации» [2]. Для удобства читателя этот опросник приведен в Приложении.

Уровни *тревожности* и *депрессии* определялись посредством «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS), разработанной A.S. Zigmond и R.P. Snaithe. Адаптация шкалы для использования в отечественной практике произведена М.Ю. Дробижевым [26, с. 80–82].

*Удовлетворенность жизнью* измерялась с помощью опросника, предложенного E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin, адаптированного на русском языке и валидизированного Е.Н. Осиним и Д.А. Леонтьевым [27].

Степень испытываемого *одиночества* была оценена с помощью «Методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона [28, с. 77–78].

*Экстраверсия*, *нейротизм* и *социальная желательность* ответов диагностировались широко известным Личностным опросником Г. Айзенка EPI [29, с. 217–224], *самооценка* – по методике С.В. Овчаровой (<https://womanadvice.ru/test-na-samoocenku-dlya-podrostkov>).

*Участники исследования и сбор данных.* В исследовании приняли участие 162 учащихся (специальность «Лечебное дело» и «Сестринское дело») 1 и 2 курсов Слонимского государственного медицинского колледжа (Гродненская область, Беларусь). Из них 138 девушек и 24 юноши. Средний возраст – 18,6 лет,

*Статистический анализ* осуществлялся с помощью пакета SPSS-22. Принят уровень значимости  $p = 0,05$ .

**Результаты и их обсуждение.** *Выбор методов статистического анализа.* Прежде чем проводить исследование, мы проверили, какие методы корреляционного анализа можно использовать.

Ответ на этот вопрос получили с помощью одновыборочного критерия Колмогорова–Смирнова, проверяющего соответствие исследуемых экспериментальных выборок нормальному закону распределения.

Результаты применения этого критерия показали, что часть изучаемых переменных распределена нормально, другая имеет распределение, отличное от нормального. Поэтому для анализа возможных связей имеет смысл рассматривать одновременно и корреляции по непараметрическому критерию Кендалла (который обнаруживает и линейные, и нелинейные связи), и корреляции по параметрическому критерию Пирсона.

Результаты корреляционного анализа представлены в нижеследующих таблицах 1 и 2.

Таблица 1. – Корреляция Кендалла опросника и факторов модели зависимости от социальных сетей со свойствами и состояниями личности учащихся

	Тревож.	Депр.	УЖ	Самооц.	Один.	Экс.	Нейр.	Ложь
Опросник ЗСС-15	<b>,222**</b>	<b>,154**</b>	-,062	-,049	<b>,170**</b>	<b>,211**</b>	-,023	-,001
Психологическое состояние	<b>,205**</b>	<b>,222**</b>	<b>-,146**</b>	-,082	<b>,207**</b>	<b>,256**</b>	-,083	-,028
Коммуникация	<b>,194**</b>	,101	-,025	-,039	,098	<b>,147**</b>	,066	,027
Информация	<b>,119*</b>	-,003	,038	,006	,087	,103	-,028	-,016

*Обозначения в таблицах 1–4:* Тревож. – тревожность, Депр. – депрессия, УЖ – удовлетворенность жизнью, Самооц. – самооценка, Один. – одиночество, Экс. – экстраверсия, Нейр. – нейротизм, Ложь – социально желательные ответы; Опросник ЗСС-15 – опросник зависимости от социальных сетей; \*\* – корреляция статистически значима при  $p = 0,01$ ; \* – корреляция статистически значима при  $p = 0,05$ ; выделены п/ж статистически значимые корреляции.

Таблица 2. – Корреляция Пирсона опросника и факторов модели зависимости от социальных сетей со свойствами и состояниями личности учащихся

	Тревож.	Депр.	УЖ	Самооц.	Один.	Экс.	Нейр.	Ложь
Опросник ЗСС-15	<b>,325**</b>	<b>,184*</b>	<b>-,147*</b>	-,029	<b>,231**</b>	<b>,321**</b>	-,070	-,008
Психологическое состояние	<b>,329**</b>	<b>,288**</b>	<b>-,261**</b>	-,081	<b>,295**</b>	<b>,369**</b>	-,061	-,024
Коммуникация	<b>,253**</b>	,122	-,092	-,021	,136	<b>,221**</b>	,065	,017
Информация	<b>,169*</b>	-,024	,054	,061	,072	,135	-,028	-,007

Таблицы 1 и 2 показывают, что корреляции Кендалла и Пирсона, различаясь количественно, обнаруживают одни и те же связи: имеет место *положительная связь* зависимости учащихся от социальных сетей (определяемой опросником ЗСС-15) с тревожностью, депрессией, одиночеством и экстраверсией и *отрицательная* – с удовлетворенностью жизнью.

В этих связях наблюдается явное преобладание у фактора «Психологическое состояние». Связь данного фактора с маркерами – состояниями и свойствами личности учащихся, тесно связанными с зависимостью от социальных сетей [2], намного сильнее связей других факторов и находится в целом на одном уровне со связями всего опросника зависимости от социальных сетей, что и показывает ведущую роль психологического фактора в формировании зависимости учащихся от социальных сетей.

Обращает на себя внимание переменная «Самооценка», по которой все три фактора связь не фиксируют, в результате чего связь опросника с этой переменной статистически незначима. Это объясняет, что расхождение с установленной во многих зарубежных исследованиях [12–15] отрицательной связью зависимости от социальных сетей с самооценкой у учащихся неслучайно, поскольку оно имеет место для всех трех составляющих модели зависимости от социальных сетей.

Аналогичная ситуация с переменной «Нейротизм» [10; 11] – отсутствует связь с нейротизмом и у зависимости от социальных сетей, и у всех факторов, формирующих эту зависимость.

Ранее установлено, что принадлежность к женскому полу способствует более высокой зависимости от социальных сетей [2; 14; 19; 20]. Подобная связь получена и в данном исследовании: корреляция с женским полом  $R = 0,143$ ,  $p \leq 0,001$  является положительной и высоко значимой.

В связи с этим возникает вопрос, какую роль при этом играет для девушек, составляющих большинство учащихся колледжа, ведущий фактор зависимости от социальных сетей – «Психологическое состояние» пользователя сети. Ответ на этот вопрос содержится в таблицах 3 и 4.

Таблица 3. – Корреляция Кендалла опросника и факторов модели зависимости от социальных сетей со свойствами и состояниями личности девушек

	Тревож.	Депр.	УЖ	Самооц.	Один.	Экс.	Нейр.	Ложь
Психологическое состояние	<b>,238**</b>	<b>,235**</b>	<b>-,138*</b>	-,111	<b>,223**</b>	<b>,254**</b>	-,061	-,015
Коммуникация	<b>,181**</b>	<b>,142*</b>	-,066	-,081	,119	<b>,164**</b>	,022	,050
Информация	<b>,139*</b>	,024	,050	,013	,099	,110	-,017	,029
Опросник ЗСС-15	<b>,178**</b>	-,076	-,076	,190**	,219**	-,032	,036	,178**

Таблица 4. – Корреляция Пирсона опросника и факторов модели зависимости от социальных сетей со свойствами и состояниями личности девушек

	Тревож.	Депр.	УЖ	Самооц.	Один.	Экс.	Нейр.	Ложь
Психологическое состояние	<b>,363**</b>	<b>,318**</b>	<b>-,260**</b>	-,105	<b>,298**</b>	<b>,369**</b>	-,129	,011
Коммуникация	<b>,230**</b>	<b>,169*</b>	-,134	-,065	,154	<b>,241**</b>	,015	,071
Информация	<b>,205*</b>	,008	,074	,063	,080	,145	,017	,062
Опросник ЗСС-15	<b>,342**</b>	<b>,225**</b>	<b>-,157*</b>	-,058	<b>,242**</b>	<b>,331**</b>	-,059	,051

Таблицы 3 и 4 показывают, что у девушек роль фактора «Психологическое состояние» в зависимости от социальных сетей еще выше, чем в общем случае, поскольку корреляции этого фактора со свойствами и состояниями личности, тесно связанными с зависимостью от социальных сетей, имеют большее значение, чем у опросника в целом.

Установленные для учащихся колледжа связи зависимости от социальных сетей подтверждают полученные в зарубежных исследованиях положительные связи этой зависимости с *тревожностью* и *депрессией* [2–9], с *одиночеством* [2; 6; 8; 9; 14], с *экстраверсией* [11] и отрицательную связь с *удовлетворенностью жизнью* [12–16].

*Практическое приложение полученных результатов.* Положительная связь зависимости от социальных сетей учащихся колледжа с такими негативными факторами, как тревожность, депрессия, одиночество и неудовлетворенность жизнью, показывает, что в процессе воспитательной работы с учащимися необходимо разъяснять им опасности увлечения социальными сетями.

Сложность проблемы состоит в том, что тревожность, депрессия, одиночество и неудовлетворенность жизнью являются (как показано предыдущими исследованиями) предикторами зависимости от социальных

сетей – индивиды часто обращаются к социальным сетям именно для того, чтобы уйти от этих проблем. Но вместо их разрешения попадают в порочный круг, когда активное участие в социальных сетях только усиливает негативные состояния. Об этом говорит установленная нами самая тесная связь с ними фактора «Психологическое состояние».

**Заключение.** Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Имеет место положительная связь зависимости учащихся от социальных сетей с тревожностью, депрессией, одиночеством и экстраверсией и отрицательная – с удовлетворенностью жизнью.

Решающую роль в этих связях играет фактор «Психологическое состояние» пользователя сети. Связь данного фактора с маркерами – состояниями и свойствами личности учащихся, тесно связанными с зависимостью от социальных сетей, намного сильнее связей других факторов и находится в целом на одном уровне со связями всего опросника зависимости от социальных сетей.

Девушки склонны к более высокой зависимости от социальных сетей: ее корреляция с женским полом является положительной и высоко значимой. У девушек роль фактора «Психологическое состояние» в зависимости от социальных сетей выше, чем у юношей.

Выявленные в исследовании связи зависимости от социальных сетей учащихся колледжа соответствуют полученным в зарубежных исследованиях положительным связям этой зависимости с тревожностью, депрессией, одиночеством, экстраверсией и отрицательной ее связи с удовлетворенностью жизнью. Отсутствие аналогичных связей зависимости учащихся от социальных сетей с самооценкой и нейротизмом объясняется отсутствием соответствующих связей всех трех факторов зависимости от социальных сетей.

Выявленная положительная связь зависимости от социальных сетей учащихся колледжа с такими негативными факторами, как тревожность, депрессия, одиночество и неудовлетворенностью жизнью, показывает, что в процессе воспитательной работы с учащимися необходимо разъяснять им опасности увлечения социальными сетями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Kashif, M. Social media addiction due to coronavirus / M. Kashif, M.K.J. Aziz-Ur-Rehman, M.K. Javed // *International Journal of Medical Science in Clinical Research and Review*. – 2020. – V. 3, № 04. – Mode of access: <http://www.ijmscr.in/index.php/ijmscr/article/view/93>.
2. Шейнов, В.П. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей / В.П. Шейнов, А.С. Девицын // *Системная психология и социология*. – 2021. – № 2 (38). – С. 41–55.
3. Розанов, В.А. Социальные сети и их влияние на психологическое благополучие личности. Психологическое благополучие и психосоциальный стресс / В.А. Розанов, А.С. Рахимкулова ; под ред. В.А. Розанова. – Одесса : Феникс, 2017. – С. 185–206.
4. Julia, B. Facebook Addiction Disorder (FAD) among German students – A longitudinal approach // B. Julia, M. Jürgen // *Plos. One*. – 2017. – Vol. 12 (12). – DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189719>.
5. Liu, C. Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety / C. Liu, J. Ma // *Curr Psychol*. – 2020. – P. 1883–1891. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9998-0>.
6. Baltaci, Ö. The Predictive Relationships between the Social Media Addiction and Social Anxiety, Loneliness, and Happiness / Ö. Baltaci // *International Journal of Progressive Education*. – 2019. – V. 15, № 4. – P. 73–82.
7. Dailey, S.L. A biopsychosocial approach to understanding social media addiction / S.L. Dailey, K. Howard, S.M.P. Roming // *Human Behavior*. – 2020. – DOI: <https://doi.org/10.1002/hbe2.182>.
8. Al Mamun, M.A. The association between Facebook addiction and depression: A pilot survey study among Bangladeshi students / M.A. Al Mamun, M.D. Griffiths // *Psychiatry Research*. – 2019. – V. 271. – P. 628–633.
9. Social media addiction: Applying the DEMATEL approach / M. Dalvi-Esfahani [et al.] // *Telematics and Informatics*. – 2019. – V. 43. – № 101250.
10. Abbasi, I. Neuroticism and Facebook addiction: How social media can affect mood? / I. Abbasi, M. Drouin // *The American Journal of Family Therapy*. – 2019. – V. 47? № 4. – P. 199–215.
11. Marengo, D. The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users : Testing the mediating role of online activity using objective data / D. Marengo, I. Poletti, M. Settanni // *Addictive behaviors*. – 2020. – V. 102. – №106150.
12. Guven, A. Relationship between social media use, self-esteem and satisfaction with life / A. Guven // *University of Alabama Libraries*. – 2019. – Mode of access: <http://ir.ua.edu/handle/123456789/6133>.
13. The roles of adolescents' emotional problems and social media addiction on their self-esteem / I.H. Acar [et al.] // *Curr. Psychol*. – 2020. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01174-5>.
14. Andreassen, C.S. The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey / C.S. Andreassen, S. Pallesen, M.D. Griffiths // *Psychology of Addictive Behaviors*. – 2017. – V. 30 (2). – P. 252–262.
15. Błachnio, A. Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study / A. Błachnio, A. Przepiorka, I. Pantic // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – V. 55, Part B. – P. 701–705.
16. Sahin, C. The Predictive Level of Social Media Addiction for Life Satisfaction: A Study on University Students / C. Sahin // *Turkish Online Journal of Educational Technology*. – 2017. – V. 16, № 4. – P. 120–125.
17. Hawi, N.S. The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students / N.S. Hawi, M. Samaha // *Social Science Computer Review*. – 2017. – V. 35, № 5. – P. 576–586.

18. Köse, Ö.B. The relationship between social media addiction and self-esteem among Turkish university students / Ö.B. Köse, A. Doğan. // *Addicta Turk. J. Addict.* – 2019. – DOI: <https://doi.org/10.15805/ADDICTA.2019.6.1.0036>.
19. The role of the dark tetrad and impulsivity in social media addiction: Findings from Malaysia / K.L. Chung [et al.] // *Personality and Individual Differences.* – 2019. – V. 143, № 1. – P. 62–67.
20. Turel, O. Neuroticism Magnifies the Detrimental Association between Social Media Addiction Symptoms and Wellbeing in Women, but Not in Men: a three-Way Moderation Model / O. Turel, N. Poppa, O. Gil-Or // *Psychiatr. Q.* – 2018. – № 89. – P. 605–619. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9563-x>.
21. Шейнов, В.П. Внутрилличностные предикторы виктимизации / В.П. Шейнов // *Ин-т психологии Рос. акад. наук.* – 2019. – Т. 4, № 1. – С. 154–182.
22. Шейнов, В.П. Кибербуллинг: предпосылки и последствия / В.П. Шейнов // *Ин-т психологии Рос. акад. наук. Соц. и экон. психология.* – 2019. – Т. 4, № 2 (14). – С. 77–98.
23. Шейнов, В.П. Манипулирование сознанием в кибернетическую эпоху / В.П. Шейнов // *Вестн. Полоц. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки.* – 2019. – № 7. – С. 75–78.
24. Шейнов, В.П. Опросник «Оценка степени незащищенности индивида от кибербуллинга»: разработка и предварительная валидизация / В.П. Шейнов // *Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Психология и педагогика.* – 2020. – Т. 17, № 3. – С. 521–541. – DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541>.
25. Шейнов, В.П. Психологические механизмы манипулирования в интернет-пространстве / В.П. Шейнов // *Социальная психология интернет-пространства: проблемы и перспективы исследования* / отв. ред. А.Л. Журавлев. – М. : Ин-т психологии РАН, 2020. – С. 182–204.
26. Госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale) // *Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации* / под ред. А.Н. Беловой, О.Н. Щепетовой. – М. : Антидор, 2002. – 440 с.
27. Осин, Е.Н. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса.* – М. : Ин-т социологии РАН, 2008.
28. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2002. – 664 с.
29. Личностный опросник ЕРІ (методика Г.Айзенка). Альманах психологических тестов / сост.: Р.Р. Римский, С.А. Римский. – М. : Изд-во КСП, 1995. – 63 с.

Поступила 23.06.2021

## SOCIAL MEDIA DEPENDENCE AND PERSONAL PROPERTIES OF COLLEGE STUDENTS

V. SHEINOV, N. DYATCHIK

*Social media addiction has become one of the most widespread non-medical addictions. At the same time, in the context of the coronavirus pandemic, people began to spend more time on social networks, which now even more affect the lifestyle and psychology of people, study and work. All this made it very relevant to study the dependence on social networks and its impact on all aspects of modern life.*

*The article reveals a positive relationship between college students' dependence on social networks with anxiety, depression, loneliness, extraversion and life dissatisfaction. The decisive role in these connections is played by the factor "Psychological state" of the network user. Girls tend to be more dependent on social networks and the role of their "Psychological state" depending on social networks is higher than that of boys.*

*The relationships found in the study of dependence on social networks of college students correspond to those obtained in foreign studies. The negative consequences of dependence on social networks induce, in the process of educational work with students, to explain to them the dangers of being carried away by social networks.*

**Keywords:** *social networks, addiction, the consequences of addiction, questionnaire, factors of addiction, psychological state, communication, obtaining information, connections, personality traits.*

Приложение

### Опросник зависимости от социальных сетей (Шейнов, Девицын, 2021)

1. Как часто Вы находитесь в непрерывном режиме «онлайн» более 2-х часов в сутки?
2. Как часто Вы испытываете непреодолимое желание войти в социальную сеть?
3. Как часто Вы проводите время, думая о социальной сети и составляя план действий в ней?
4. Как часто Вы используете социальную сеть, чтобы уйти от личных проблем?
5. Как часто Вы обновляете свою страницу?
6. Как часто Вы ощущаете раздражительность и беспокойство при отсутствии возможности посетить свою страницу в социальной сети?
7. Как часто Вы испытываете потребность следить за обновлением событий на странице вне зависимости от места своего нахождения?

8. Как часто Вы испытываете потребность добавлять фотографии в альбом социальных сетей?
9. Как часто Вы проверяете свой телефон на предмет обновления в социальной сети?
10. Как часто Вы все новости узнаете из социальных сетей?
11. Как часто Вы можете проспать на работу, учебу после ночи, проведенной в социальной сети?
12. Как часто посещение социальных сетей улучшает Вам настроение?
13. Как часто в компании с друзьями Вы обсуждаете новости социальных сетей?
14. Как часто Вы пытались сократить (но безуспешно) время пребывания в социальной сети?
15. Как часто Вы страдаете из-за того, что ваша любимая сеть не работает?

*Ответы* даются по пятибалльной шкале: всегда (5 баллов), очень часто (4 балла), часто (3 балла), иногда (2 балла), очень редко (1 балл).

*Ключ к опроснику:* простая сумма ответов.

Нормы, позволяющие выразить отличие индивидуального результата от среднего в единицах стандартного отклонения, представлены в таблице.

Таблица. – Нормативные значения зависимости от социальных сетей

	Среднее значение	Стандартное отклонение
Женщины	34	8,97
Мужчины	30	8,07

*Критерий* отнесения к высоким или низким значениям: большие среднего значения – высокая зависимость от социальных сетей, меньше среднего значения – низкая зависимость.

УДК 159.9

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ  
У СПЕЦИАЛИСТОВ РАЗНЫХ ПРОФЕССИЙ****О.А. ЯНЦЕВИЧ, Н.Н. СТРУНИНА**  
(Полоцкий государственный университет)

Рассматривается актуальная на сегодня проблема взаимосвязи жизнестойкости и совладающего поведения у специалистов разных профессий. В процессе эмпирического исследования изучалась взаимосвязь компонентов жизнестойкости и копинг-стратегий, сравнивались проявления жизнестойкости и совладающее поведение у специалистов в сфере медицины, образования, финансов. Установлено, что у медицинских работников и педагогов средний уровень напряженности практически всех копинг-стратегий. Выявлены статистически значимые корреляционные связи между компонентами жизнестойкости и совладающим поведением, а также различия между тремя группами специалистов по такой копинг-стратегии, как принятие ответственности.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, копинг-стратегии, совладающее поведение.

**Введение.** Современные люди каждый день сталкиваются с трудными жизненными ситуациями, которые не только мешают привычному ходу жизни, но и предъявляют особые требования к способностям личности совладать с ними с наименьшими потерями. Стрессовые ситуации возникают в различных сферах жизнедеятельности, и профессиональная деятельность – не исключение. Важность данной темы определяется растущими потребностями общества в поиске путей создания благоприятных условий для максимального развития личности, эффективности ее жизненного пути.

Кроме того, пандемия коронавируса радикально изменила жизнь людей во многих странах и вынудила приспособиться к новой реальности. Глобальное влияние она оказала и на деятельность людей, занятых в различных профессиях.

Большая роль в преодолении жизненных трудностей, сопротивлении стрессу в изменяющихся условиях принадлежит такой личностной особенности, как жизнестойкость.

Проблема жизнестойкости личности достаточно широко представлена и в классических, и в современных психологических исследованиях. Отдельная область проблемы жизнестойкости – ее изучение как ресурса преодоления стресса и профессионального выгорания.

*Жизнестойкость* – это способность личности успешно справляться с неблагоприятными средовыми условиями, демонстрируя высокую устойчивость к стрессогенным факторам (С. Мадди и С. Кобейс) [1].

*Копинг-стратегии* – способы деятельности, которые помогают адаптироваться в сложной ситуации и удерживать психологическое равновесие (Р. Лазарус, С. Фолкман) [2].

Проблема взаимосвязи между выражением сопротивления и преобладающими стратегиями поведения в трудных жизненных ситуациях еще не представлена в полной мере. Поэтому исследования, направленные на изучение жизнестойкости, имеют большое значение.

**Основная часть.** *Цель исследования* – изучить взаимосвязь жизнестойкости и особенностей совладающего поведения специалистов различных профессий.

*Гипотезы исследования:*

1. Существуют значимые взаимосвязи между жизнестойкостью и совладающим поведением у специалистов разных профессий.
2. Существуют значимые различия между проявлением жизнестойкости и совладающим поведением у специалистов разных профессий.

Выборка испытуемых составила 100 человек женского пола, представителей различных профессий:

- 40 специалистов в сфере финансов, возраст – от 19 до 55 лет;
- 30 медицинских специалистов, возраст – от 21 года до 64 лет;
- 30 педагогов, возраст – от 21 года до 56 лет.

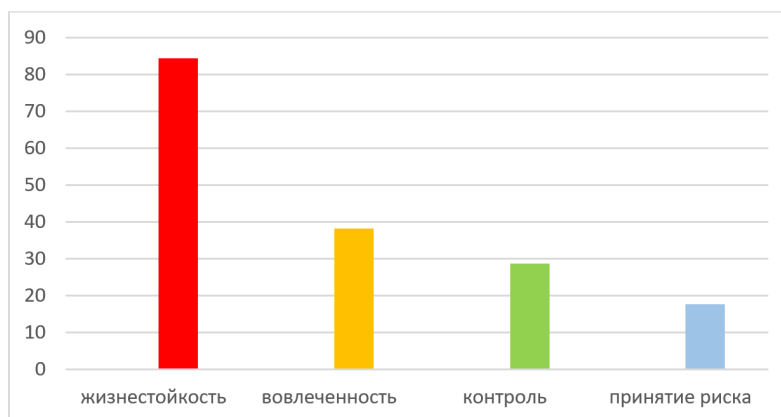
*Процедура исследования.* Методы исследования: организационный, эмпирический (тестирование), метод обработки данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, *H*-критерий Краскалла–Уоллиса); интерпретационный метод (структурный метод). Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием пакета компьютерных программ «Statistica 8.0».

*Методики исследования:*

- для определения компонентов выраженности жизнестойкости применялся тест изучения жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева);
- для определения выраженности стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях применялся копинг-тест Р. Лазаруса (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой).



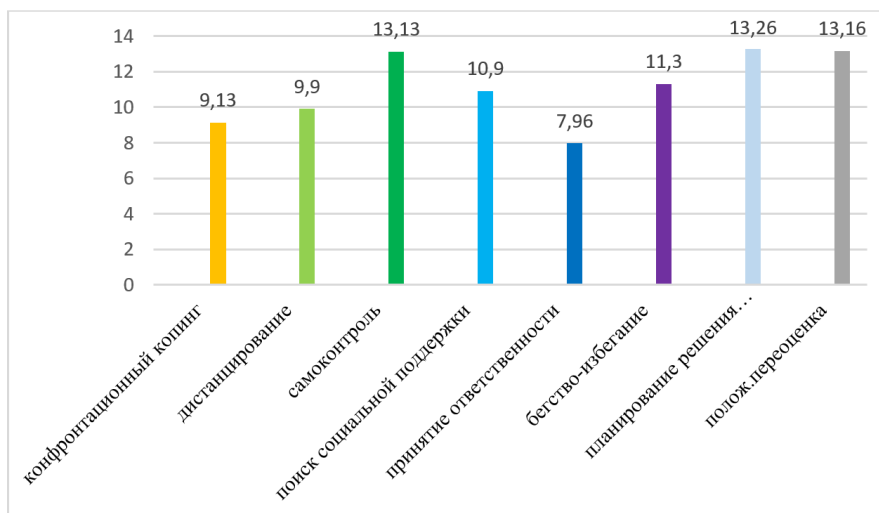
*Результаты и их обсуждение.* На первом этапе исследования в ходе обработки эмпирических данных было выявлено, что уровень жизнестойкости у медицинских работников составляет 84 балла, что является средним уровнем жизнестойкости. Данные представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. – Диаграмма средних значений по тесту жизнестойкости Д.А. Леонтьева**

Из рисунка 1 видно, что вовлеченность составляет в среднем 38 баллов, контроль – 29 баллов, принятие риска – 18 баллов, что говорит о среднем уровне выраженности компонентов жизнестойкости. Стоит отметить, что важна выраженность всех трех компонентов. Из этого следует, что медицинские работники достаточно успешно справляются со стрессовыми ситуациями и сохраняют оптимальный уровень работоспособности в стрессогенных условиях.

Результаты исследования копинг-стратегий показали, что у медицинских работников средний уровень напряженности следующих копинг-стратегий: конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание. Высокий уровень напряженности копинг-стратегий самоконтроля, планирования решения проблем и положительной переоценки. Данные представлены на рисунке 2. Горизонтальная ось – копинг-механизм, вертикальная – среднее значение.



**Рисунок 2. – Диаграмма средних значений по тесту копинг-стратегий Р. Лазаруса**

Согласно рисунку 2, копинг-стратегия конфронтации составляет 9 баллов, что свидетельствует о среднем уровне напряженности данной стратегии. Исходя из этого можно сделать вывод, что медики используют данную стратегию умеренно. При таком использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы.

Копинг-стратегия дистанцирования в среднем составляет 10 баллов (см. рисунок 2), что также свидетельствует о среднем уровне напряженности. Исходя из этого можно сделать вывод, что специалисты в медицине используют данную стратегию умеренно.

Стратегия дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п. У данной стратегии есть и отрицательные стороны: вероятность обесценивания собственных переживаний, недооценка значимости и возможностей действенного преодоления проблемных ситуаций [3].

Такие копинг-стратегии, как поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание (см. рисунок 2), также свидетельствуют о среднем уровне напряженности.

Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Положительная сторона данной стратегии: возможность использования внешних ресурсов для разрешения проблемной ситуации. Отрицательная: возможность формирования зависимой позиции и/или чрезмерных ожиданий по отношению к окружающим.

Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках.

Стратегия бегства-избегания предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п.

Рисунок показывает высокий уровень напряженности копинг-стратегий самоконтроля, планирования решения проблем и положительной переоценки. Их уровень – 13 баллов и выше.

Стратегия самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию.

Стратегия планирования решения проблемы предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия рассматривается большинством исследователей как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудностей [4].

Стратегия положительной переоценки предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста.

Итак, у медиков в целом средний уровень напряженности копинг-стратегий, таких как конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание. Умеренно высокий уровень выраженности таких копинг-стратегий, как самоконтроль, планирование решения проблем и положительная переоценка. Данные стратегии превышают норму, что может свидетельствовать о небольшом проценте дезадаптации медицинских работников, однако стратегии являются в большей степени конструктивными. Следовательно, медицинские работники в стрессовых ситуациях в основном используют копинг-стратегии умеренно и достаточно успешно адаптируются в стрессогенных условиях.

На втором этапе исследования был проведен корреляционный анализ переменных жизнестойкости и копинг-стратегий. Результаты статистической обработки эмпирических данных представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Взаимосвязи переменных жизнестойкости и копинг-стратегий у медицинских работников

Переменные	$r$	$p$
Вовлеченность / бегство-избегание	-0,76	0,00
Жизнестойкость / бегство-избегание	-0,70	0,00
Контроль / бегство-избегание	-0,61	0,00
Контроль / дистанцирование	-0,43	0,01
Жизнестойкость / принятие ответственности	-0,42	0,02
Контроль / принятие ответственности	-0,39	0,02
Принятие риска / принятие ответственности	-0,38	0,03

Примечания:  $r$  – коэффициент ранговой корреляции Спирмена;  $p$  – уровень значимости.

Исходя из данных, представленных в таблице, можно сказать, что при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена уровень значимости  $p < 0,05$ ; значит, корреляции являются значимыми.

Согласно таблице 1, показатели выраженности стратегии принятия ответственности, дистанцирования, бегства-избегания имеют обратные взаимосвязи с такими компонентами жизнестойкости, как контроль и при-

нятие риска, вовлеченность, а также с ее интегральным показателем. Остановимся более подробно на каждой из полученных корреляционных связей.

Исходя из анализа первой связи можно сделать вывод: чем выше у человека вовлеченность, тем ниже стратегия бегства-избегания и наоборот. Это можно объяснить тем, что индивиды с высоким уровнем вовлеченности менее склонны к избеганию и уходу от проблем.

Рассмотрим более подробно вторую корреляционную связь, согласно которой жизнестойкость находится во взаимосвязи с бегством-избеганием. Связь значимая обратная. Вывод: чем выше у человека жизнестойкость, тем ниже стратегия бегства-избегания и наоборот. Это можно связать с тем, что индивиды с высоким и средним уровнем жизнестойкости успешно справляются с неблагоприятными средовыми условиями, демонстрируя высокую устойчивость к стрессогенным факторам и меньше используя копинг-стратегию бегства-избегания.

Остановимся более подробно на третьей корреляционной связи, согласно которой контроль коррелирует со стратегией бегства-избегания. Таким образом, можно сделать вывод: чем выше у человека контроль, тем ниже стратегия бегства-избегания и наоборот. Вероятно, это объясняется тем, что индивиды, которые привыкли контролировать жизненную ситуацию, менее склонны к бегству и уклонению от проблем.

Проанализируем четвертую корреляционную связь, согласно которой такой компонент жизнестойкости, как контроль, находится во взаимосвязи с дистанцированием. Можно сделать вывод: чем выше у человека контроль, тем ниже дистанцирование от стрессовых ситуаций и возникающих проблем и наоборот. Скорее всего, индивиды, привыкшие контролировать жизненную ситуацию, анализируют положительные и отрицательные стороны жизненных трудностей и в соответствии с ней действуют, не уклоняясь от проблем. Чем ниже у человека контроль и, соответственно, чем он беспомощнее, тем больше он будет всеми способами уходить от проблем, снижать их значимость, обесценивать, шутить, фантазировать.

Рассмотрим пятую корреляционную связь, согласно которой жизнестойкость находится во взаимосвязи со стратегией принятия ответственности. Видно, что чем выше у человека жизнестойкость, тем ниже стратегия принятия ответственности и наоборот. Это можно объяснить тем, что индивиды, у которых средний или высокий уровень жизнестойкости, менее склонны брать на себя вину за происходящие трудности. Они привыкли решать проблемы более конструктивно.

Остановимся на шестой корреляционной связи, согласно которой контроль коррелирует со стратегией принятия ответственности. Таким образом, можно сделать вывод: чем выше у человека контроль, тем ниже стратегия принятия ответственности и наоборот. Это можно связать с тем, что индивиды, привыкшие контролировать жизненную ситуацию, менее склонны к признанию своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение.

Исходя из анализа седьмой связи можно сделать вывод: чем выше у человека принятие риска, тем ниже стратегия принятия ответственности и наоборот. Это объясняется тем, что средний и высокий уровень принятия ответственности уменьшает риск. Индивиды убеждены, что лучше лишиться раз не рисковать, чем совершить ошибку. В медицине ошибки недопустимы, они могут стоить человеческой жизни.

На третьем этапе исследования в ходе обработки эмпирических данных было выявлено, что уровень жизнестойкости у специалистов в сфере образования составляет 87 баллов, что является средним уровнем жизнестойкости.

Результаты исследования копинг-стратегий показали, что у специалистов в сфере образования средний уровень напряженности следующих копинг-стратегий: конфронтация, дистанцирование, принятие ответственности, бегство-избегание. Высокий уровень напряженности копинг-стратегий самоконтроля, поиска социальной поддержки, планирования решения проблем и положительной переоценки. Данные представлены на рисунке 3.

На данном графике представлены средние значения по методике копинг-тест Р. Лазаруса. Горизонтальная ось – копинг-механизм, вертикальная – среднее значение.

Согласно рисунку, копинг-стратегия конфронтации составляет 9 баллов, что свидетельствует о среднем уровне напряженности. Исходя из этого можно сделать вывод, что специалисты в сфере образования используют данную стратегию умеренно. При умеренном использовании она обеспечивает способность личности к сопротивлению трудностям, энергичность и предприимчивость при разрешении проблемных ситуаций, умение отстаивать собственные интересы.

Копинг-стратегия дистанцирования (рисунок 3) в среднем составляет 10 баллов, что также свидетельствует о среднем уровне напряженности. Таким образом, педагоги используют данную стратегию умеренно.

Стратегия дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п. У данной стратегии есть и отрицательные стороны: вероятность обесценивания собственных переживаний, недооценка значимости и возможностей действенного преодоления проблемных ситуаций.

Из рисунка видно, что такие копинг-стратегии, как поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, также свидетельствуют о среднем уровне напряженности.

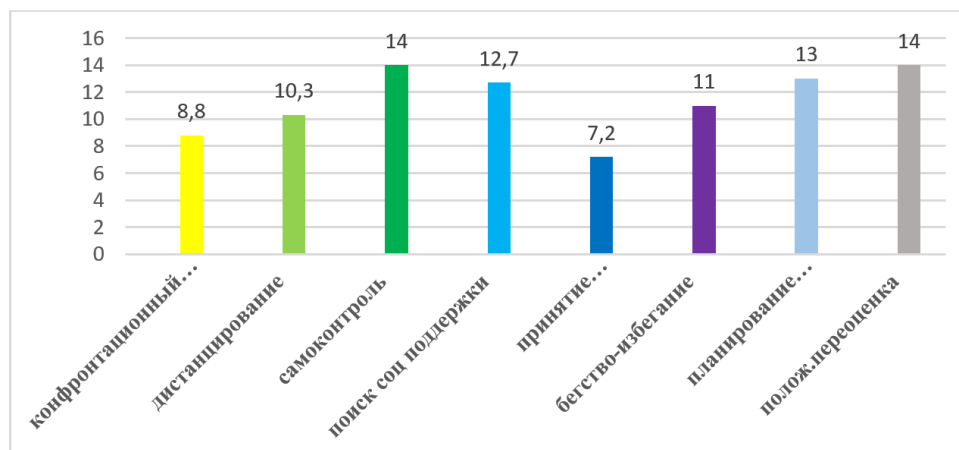


Рисунок 3. – Диаграмма средних значений по тесту копинг-стратегий Р. Лазаруса

Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Положительная сторона данной стратегии: возможность использования внешних ресурсов для разрешения проблемной ситуации. Отрицательная: возможность формирования зависимой позиции и/или чрезмерных ожиданий по отношению к окружающим

Стратегия принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках.

Стратегия бегства-избегания предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п.

Как показывает рисунок 3, существует высокий уровень напряженности копинг-стратегий самоконтроля, планирования решения проблем и положительной переоценки. Их уровень 13 баллов и выше.

Стратегия самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию [5].

Стратегия планирования решения проблемы предполагает попытки ее преодоления за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия рассматривается большинством исследователей как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудностей.

Стратегия положительной переоценки предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста.

В целом у педагогов средний уровень напряженности копинг-стратегий, таких как конфронтация, дистанцирование, принятие ответственности, бегство-избегание. Умеренно высокий уровень таких копинг-стратегий, как самоконтроль, планирование решения проблем и положительная переоценка. Данные стратегии превышают норму, что может говорить о небольшом проценте дезадаптации специалистов в сфере образования, однако стратегии являются в большей степени конструктивными. Таким образом, педагоги в стрессовых ситуациях в основном используют копинг-стратегии умеренно и достаточно успешно адаптируются в стрессогенных условиях.

Для расчета значимости взаимосвязи между жизнестойкостью и копинг-стратегиями использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена, являющийся непараметрическим и не требующим проверки на нормальность распределения.

На четвертом этапе исследования был проведен корреляционный анализ переменных жизнестойкости и копинг-стратегий. Результаты статистической обработки эмпирических данных представлены в таблице 2.

Согласно таблице 2, при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена уровень значимости  $p < 0,05$ , значит, корреляции являются значимыми.

Из таблицы видно, что показатели выраженности стратегии конфронтации имеют умеренные положительные взаимосвязи с таким компонентом жизнестойкости, как вовлеченность, а также с ее интегральным показателем.

Таблица 2. – Взаимосвязи переменных жизнестойкости и копинг-стратегий у педагогов

Переменные	<i>r</i>	<i>p</i>
Вовлеченность/конфронтация	0,41	0,02
Жизнестойкость/конфронтация	0,40	0,02

Примечания: *r* – коэффициент ранговой корреляции Спирмена; *p* – уровень значимости.

Исходя из анализа первой связи можно сделать вывод: чем выше у человека конфронтация, тем выше вовлеченность и наоборот. Это можно объяснить тем, что педагоги, у которых развит компонент вовлеченности, получают удовольствие от собственной деятельности и способны отстоять свои интересы и активно противостоять трудностям. Таким образом, эмоциональное напряжение и истощение преодолеваются при помощи копинг-стратегии конфронтации, используя данную стратегию, они сопротивляются трудностям и предприимчивы при разрешении проблемных ситуаций.

Рассмотрим более подробно вторую корреляционную связь, согласно которой жизнестойкость находится во взаимосвязи с конфронтацией. Связь значимая прямая умеренная. Исходя из анализа второй связи можно сделать вывод: чем выше у человека жизнестойкость, тем выше конфронтация и наоборот. Это можно связать с тем, что индивиды с высоким и средним уровнем жизнестойкости успешно справляются с неблагоприятными средовыми условиями, демонстрируя высокую устойчивость к стрессогенным факторам, используя копинг-стратегию конфронтации, личность показывает упорство в отстаивании собственных интересов и активно противостоит трудностям.

На пятом этапе исследования с помощью *H*-критерия Краскелла–Уоллиса нами были изучены различия между педагогами, медиками и финансистами. Различия были выявлены по такой переменной, как «принятие ответственности». Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Различия между педагогами, медиками и финансистами по показателю переменной «принятие ответственности»

Переменная	Медиана по трем группам			<i>H</i> -значение критерия	Уровень статистической значимости
	педагоги	медики	финансисты		
Принятие ответственности	7,0	8,5	8,0	7,46	0,02

Из таблицы 3 видно, что различия между тремя группами специалистов, в зависимости от особенностей стратегии поведения в трудных ситуациях, находятся на достоверном уровне, т.к. уровень статистической значимости меньше 0,05.

Результаты сравнения медиан копинг-стратегии принятия ответственности между тремя группами специалистов представлены на рисунке 4.

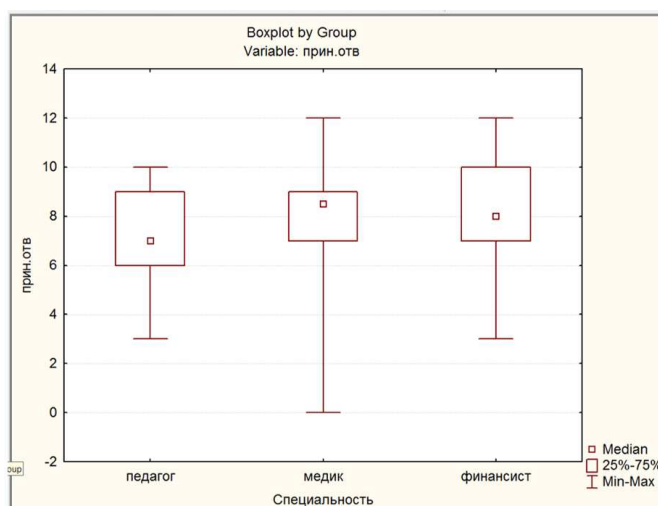


Рисунок 4. – Различия между тремя группами специалистов по показателю принятия ответственности

Специалисты трех групп умеренно различаются по такой стратегии поведения в трудных ситуациях, как принятие ответственности. Так, к примеру, принятие ответственности на достоверном уровне присуще всем трем группам специалистов, однако медики наиболее склонны применять данную стратегию поведения, а педа-

гоги – наименее. Это можно связать с тем, что при умеренном использовании данной стратегии медики стремятся к пониманию зависимости между собственными действиями и последствиями больше, чем остальные специалисты, в силу специфики своей профессии, они анализируют свое поведение, ищут причины своих ошибок и стремятся их не повторять.

**Заключение.** Таким образом, гипотезы исследования частично подтвердились. В ходе исследования нами были выявлены обратные статистически значимые корреляционные связи у медицинских работников: жизнестойкость и принятие ответственности, жизнестойкость и бегство-избегание, вовлеченность и бегство-избегание, контроль и дистанцирование, контроль и принятие ответственности, контроль и бегство-избегание, принятие риска и принятие ответственности.

В исследовании выявлены следующие положительные статистически значимые корреляционные связи у педагогов: между конфронтацией и жизнестойкостью, между вовлеченностью и конфронтацией.

Кроме того, в исследовании выявлены различия между тремя группами специалистов по такой копинг-стратегии, как принятие ответственности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Шагарова, И.В. Личностные детерминанты и типы копинг-поведения в ситуации потери работы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03; 19.00.05 / И.В. Шагарова. – Ярославль, 2008. – 24 с.
2. Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова [Электронный ресурс] / Киберленинка. – 2015. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/> – Дата доступа: 07.09.2021.
3. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
4. Психологические исследования [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева / Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований. – 2011. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2011n3-17/493-rasskazova-gordeeva17.html/>. – Дата доступа: 25.08.2021.
5. Рьльская, А.Е. Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования / А.Е. Рьльская // Сиб. психол. журн. – 2009. – № 31. – С. 6–11.

Поступила 20.09.2021

#### RELATIONSHIP BETWEEN VITALITY AND COPING BEHAVIOR SPECIALISTS OF DIFFERENT PROFESSIONS

*O. YANTSEVICH, N. STRYNINA*

*The article presents relationship between vitality and coping behavior in specialists of different professions. In the process of empirical research, relationship between vitality and coping behavior, to compare the manifestations of resilience and coping behavior among specialists in the field of medicine, education, finance. It was found that medical workers and teachers have an average level of tension in almost all coping strategies. The study revealed statistically significant correlations between the components of resilience and coping behavior, as well as differences between the three groups of specialists in such a coping strategy as taking responsibility.*

**Keywords:** *vitality, coping strategies, coping behavior.*

**ФИЛОСОФИЯ**

УДК 1(476) (091) +141.30

**ВУЧЭННЕ АБ ЗНАКАХ У ТВОРЧАСЦІ ПРАДСТАЎНІКОЎ  
ПОЛАЦКАЙ НЕАСХАЛАСТЫКІ****канд. філас. навук, доц. Г.І. КЛІМОВІЧ**  
**(Беларускі дзяржаўны медыцынскі ўніверсітэт, Мінск)**

*Даследуюцца праблемы знака ў інтэлектуальнай спадчыне аўтараў, якія працавалі ў Полацкай езуіцкай акадэміі. Даследаванне пабудавана на падставе работ Дж. Анджыяліні і В. Бучынскага. Вучэнне аб знаках з'яўлялася важнай часткай развіцця не толькі схаластычнай традыцыі, яно знаходзілася ў фокусе філасофіі XIX ст., не губляе актуальнасці і ў XXI ст. У гэтым сэнсе даследаванне вучэння аб знаках у творчасці прадстаўнікоў полацкай неасхаластыкі прадстаўляецца актуальным. Мэтай даследавання з'яўляецца вывучэнне элементаў тэорыі знака ў кантэксце філасофскай сістэмы прадстаўнікоў Полацкай езуіцкай акадэміі, што дазволіць рэканструяваць больш поўна асаблівасці рэфлексіі аўтараў, належных да дадзенай плыні. У рабоце аналізуецца разуменне паняцця знака прадстаўнікамі полацкай неасхаластыкі, яго сувязь з паняццем ідэі, а таксама прапанаваныя аўтарамі класіфікацыі знакаў.*

**Ключавыя словы:** полацкая неасхаластыка, вучэнне аб знаках, знак, ідэя, Полацкая езуіцкая акадэмія, рэлігійная філасофія, схаластыка.

**Уводзіны.** Вучэнне аб вызначэнні ідэі і знакаў, а таксама іх узаемасувязі знаходзілася ў фокусе філасофскіх інтарэсаў прадстаўнікоў схаластычнай традыцыі, пачынаючы яшчэ з часоў Сярэднявечча. У якасці фактараў, якія абумовілі цікавасць да такога роду даследаванняў, трэба адзначыць каментатарскі характар сярэднявечнай філасофіі, а таксама прыхільнасць да канцэптуальнага аналізу прысутных у межах дадзенай сістэмы рэфлексіі паняццяў, што ў сваю чаргу вяло да пастаяннай неабходнасці ўдакладнення і тлумачэння схаластычнага дыскурсу і, у межах дадзенай праблематыкі, паўплывала на месца і ролю праблемы знакаў у схаластычнай філасофіі. Пытанне рэпрэзентацыі ідэі у знаках было адным з цэнтральных не толькі для дадзенай плыні, яно было прадметам даследавання і па-за межамі рэлігійнай філасофіі. Пазначаная праблематыка заставалася ў коле пытанняў, якія прыцягвалі ўвагу тагачасных даследчыкаў у самым шырокім маштабе: сама тэма фармавання і функцыянавання знакаў у XIX ст. была настолькі папулярнай, што, напрыклад, прыблізна ў 1797 г. Парыжскі інстытут аб'явіў конкурс эсэ, а праблему сфармуляваў наступным чынам: “Уплыў знакаў на фармаванне ідэі” [1, с. 35]. З пазначанага вышэй лагічна вынікае актуальнасць даследавання праблемы знака ў межах філасофскай спадчыны прадстаўнікоў Полацкай неасхаластыкі.

Такім чынам, мэта дадзенага артыкула – рэканструяваць элементы тэорыі знакаў у работах прадстаўнікоў Полацкай неасхаластыкі. Дасягненне мэты ажыццяўляецца на падставе вырашэння наступных задач: па-першае, вызначыць асноўныя паняцці і праблемы, якія даследуюцца ў межах дадзенай тэматыкі; па-другое, вылучыць асноўныя ідэйныя ўстаноўкі заходнееўрапейскай традыцыі, якія паўплывалі на станаўленне пазіцыі полацкіх аўтараў. У якасці крыніц даследавання выступаюць работы прафесараў Полацкай езуіцкай акадэміі – Джозэпа Анджыяліні – *Institutiones philosophicae* (Асновы філасофіі) (Полацк, 1818) [2] і Вінцэнція Бучынскага – *Institutiones philosophicae* (Асновы філасофіі) – Т. 1 (Вена, 1843) [3].

**Асноўная частка.** Прадстаўнікі Полацкай неасхаластыкі захавалі аўтэнтычную традыцыю аналізу праблемы знака ў межах трывіўму (граматыка, рыторыка, логіка). І Джозэпа Анджыяліні, і Вінцэнцій Бучынскі ўключаюць пазначаныя пытанні ў раздзел логікі. Анджыяліні асвятляе дадзенае пытанне ў першым раздзеле сваёй працы “Асновы філасофіі” (*Institutiones Philosophie*), раздзел першы, артыкул 2 – “Аб знаках ідэі, галоўным чынам, аб паняццях, што на іх уплываюць, а таксама аб праблеме вызначэння і падзялення”, які складаецца з чатырох параграфуў. Першы прысвечаны самому паняццю сімвала ідэі, другі – класіфікацыі паняццяў, трэці – паняццям, што маюць уплыў, чацвёрты закранае праблему вызначэння і падзялення. Вінцэнцій Бучынскі разглядае пазначаную праблему ў першым томе “Асноў філасофіі”, першай частцы, у шэрагу канцэптаў элементарнай логікі, у раздзеле першым пад назвай “Аб ідэях і іх азначэннях”, які ў сваю чаргу складаецца з наступных частак: I – “Прырода і аб'ект ідэі”; II – “Аб адрозненнях паміж ідэямі і законах, якія іх фармуюць”, III – “Аб знаках ідэі”.

Ідэі полацкіх аўтараў у межах даследуемай тэматыкі не прадстаўляюць сабой асобную канцэпцыю, яны павінны разглядацца як адзін са шматлікіх элементаў у межах работ аўтараў, выкананых у стылі *cursus philosophicus*, і стаяць у шэрагу іншых праблем метафізікі і логікі, таму факт станаўлення асобнай дысцыпліны семіётыкі ці пэўнага асобнага дыскурсу ў межах Полацкай неасхаластыкі сцвярджаць не прыходзіцца.

У гісторыі логікі праблема знака мае два асноўныя падыходы. Першы з іх звязаны з традыцыйнай логікаў-стоікаў, якія разглядаюць яго як канцэпт, што мае абстрактны змест, другая традыцыя звязаная са спадчынай

Аўгусціна, ён вылучае на першы план матэрыяльны складнік знака, атаясамляючы яго з нечым, што праяўляецца для пачуццяў, а таксама нечым іншым, чым ён з'яўляецца для розуму – (Signum est quod se ipsum sensui et praeter se aliquid animo ostendit) [4], г. зн. розум пазнае нешта пры дапамозе знака. Таксама неабходна ўзгадаць пазіцыю Баэцыя, які сцвярджае, што знак у першую чаргу – гэта паняцце ў розуме чалавека. Асобна трэба разглядаць ідэі Р. Бэкана, які пераносіць знак з рэальнасці думкі ў матэрыяльную рэчаіснасць. Знакавай з'яўляецца таксама праца прадстаўніка другой счаластыкі – Педру дэ Фансэка (Pedru de Fonseca, Petrus Fonseca), які вылучае акрамя групы знакаў, вызначаных Аўгусцінам, іншую катэгорыю: “Знакі падзяляюцца дзвюма спосабамі, адным – на знакі фармальныя і інструментальныя (калі можна так сказаць), другім – на натуральныя і па ўстанаўленню” [5, с. 27]. У якасці інструментальных знакаў разглядаюцца пачуццёвыя рэчы, фармальныя знакі – гэта ментальныя ўтварэнні.

Складзі асноўнае ўяўленне аб месцы і ролі знака ў філасофскай сістэме Дж. Анджыяліні, а таксама вызначыць ідэйныя крыніцы пазіцыі аўтара можна ўжо на падставе вызначэння паняцця знака, якое прыведзена ў першым параграфі пад назвай “Аб знаках ідэй”. Дж. Анджыяліні дае наступнае тлумачэнне: “Агульна кажучы, знак – гэта асобнае ад самой рэчы тое, што з дапамогай пачуццяў захоплівае ідэю ў нашым розуме” (Signum in genere est, quod ope sensum perceptum, alterius rei a se distinctae, ideam in mente nostra excitat) [2, с. 18].

Рэфлексія аўтара адсылае да класічнай пазіцыі Аўгусціна, які разумее знак як “рэч, якая адбіваецца ў пачуццях, дае з сябе даведацца аб нечым іншым” [5, с. 27]. Параўноўваючы пазіцыі Аўгусціна і Дж. Анджыяліні, неабходна адзначыць, што для Аўгусціна першасным элементам у вызначэнні дадзенага паняцця было разуменне яго ў якасці рэчы. Абагульняюцца з канцэпцыяй Аўгусціна паняцце знака Анджыяліні ў тым, што яны могуць успрымацца з дапамогай пачуццяў, з гэтага вынікае, што ў Анджыяліні, як і ў Аўгусціна, знак мае матэрыяльную прыроду. Полацкі аўтар нават прыводзіць прыклады, запазычаныя ў Аўгусціна – так апошні ўзгадвае дым як сведчанне наяўнасці агню, такі ж прыклад мы знаходзім і ў “Асновах філасофіі” Дж. Анджыяліні, які адзначае, што паняцце дыму – гэта знак, які непасрэдна звязаны з ідэяй агню [2, с. 18].

Таксама неабходна звярнуць увагу, што, як і ў Аўгусціна, выкарыстанне знака ў Дж. Анджыяліні праходзіць дзве стадыі: на першай стадыі знак “захопліваецца” пачуццямі, а потым ужо атаясамляецца з пэўнай ідэяй, якая прысутнічае ў розуме чалавека. З вышэй пазначанага лагічна вынікае, што пазіцыя Дж. Анджыяліні цалкам інспіравана ў дадзеным аспекце філасофскімі ідэямі Аўгусціна.

Падобнай да Аўгусціна з'яўляецца ў Дж. Анджыяліні і класіфікацыя знакаў. Аўтар прапануе падзяляць іх на натуральныя (naturalia) і адвольныя (arbitraria) [2, с. 18]. У Аўгусціна яны падзяляюцца на натуральныя і дадзеныя. Але сэнс, нягледзячы на некаторае розначытанне ў словах, застаецца аднолькавым: натуральныя знакі – гэта тыя, што прамым чынам звязаны з вызначанай рэччу, адвольныя не звязаны з адной канкрэтнай рэччу і маюць некалькі значэнняў [5, с. 31], адно з якіх часта сімвалічнае. Прыкладам адвольнага знака, на думку Дж. Анджыяліні, можа быць вяселька, якая акрамя прамога мае пераноснае значэнне і разглядацца як сімвал прабажання богам, а таксама аліва – як сімвал супакою [2, с. 18].

Дж. Анджыяліні ўжо вылучае вербальную і невербальную камунікацыю, адзначаючы, што знакі падзяляюцца на пісьменныя і жэсты, а таксама вусныя і пісьмовыя [2, с. 18].

Асобна аўтар даследуе знак як сімвал, належны да вербальнай камунікацыі, і звязаны з ім сэнс. Тут яго пазіцыя падобна да пазіцыі Т. Гобса: Дж. Анджыяліні адмаўляе знаку ў самастойным існаванні ў выглядзе сістэмы гукаў – ён заўсёды з'яўляецца вынікам адлюстравання пэўнай рэчы, таму не могуць быць словамі тыя, што сказаны памылкова, а таксама тыя, што выкарыстоўваюць няправільна з пункту гледжання семантычнага складніку [2, с. 19]. Адначасова аўтар выступае з крытыкай філосафаў Новага часу, якія, на думку Дж. Анджыяліні, падмяняюць сэнс паняццяў, але спасылкі на філасофскія сістэмы ці ідэі аўтараў, якія маюць дадзеныя недахопы ў сваіх работах, адсутнічаюць [2, с. 19]. У сувязі з гэтым вызначыць дакладна ідэйных апанентаў Дж. Анджыяліні па дадзеным пытанні не прадстаўляецца магчымым.

У сваю чаргу знакі, напоўненыя сэнсам як адлюстраваннем ідэі, у класіфікацыі, прадстаўленай на старонках работы Дж. Анджыяліні, аб'ядноўваюцца ў паняцці, якія падзяляюцца на катэгарэмы – паняцці, якія маюць пэўны родавы змест, і сінтагмы, што атрымліваюць значэнне толькі разам з выкарыстаннем катэгарэмы, – поўныя і няпоўныя, адназначныя, шматзначныя, аналагічныя, зменныя і нязменныя, трансэндэнталіі і прэдыкаты.

Цікавасць у межах дадзенага даследавання прадстаўляюць наступныя паняцці: зменныя, трансэндэнталіі і прэдыкаты. Зменныя паняцці знаходзяцца ў фокусе даследавання, паколькі з'яўляюцца прадметам палемікі паміж прадстаўнікамі неасчаластычнай філасофіі і І. Кантам. Дж. Анджыяліні звяртаецца да ідэй Канта і сцвярджае, што пад зменнымі паняццямі апошні разумее ўсё, што ўплывае на пачуцці і павінна ўспрымацца пачуццёвым шляхам, што ў сваю чаргу прымусіла Канта выбудаваць фальшывую сістэму філасофіі [2, с. 20–21]. Правільным разуменнем, згодна з “Асновамі філасофіі” дадзенага аўтара, з'яўляецца разуменне зменнай рэчы як рэчы, якая ўтрымлівае магчымасць мутацыі ў сябе самой [2, с. 20].

Пытанне трансэндэнталій павінна разглядацца як адно з найбольш уплывовых, таму што яно не губляе актуальнасці на працягу ўсёй гісторыі развіцця счаластычнай традыцыі. Аўтэнтычнае разуменне



трансэнденталіі, пачынаючы з часоў Радрыгі дэ Арыягі, з'яўляецца наступным: “трансэнденталіі належаць да існасці аб'екта і адэкватным чынам з ім атаясамляюцца” [5, с. 72]. Такім чынам, галоўнай характарыстыкай з'яўляецца існасны характар узаемаадносін паміж аб'ектам і знакам.

Разуменне трансэнденталій у творчасці Дж. Анджыяліні таксама застаецца ў межах тэндэнцый, прадываваных ідэямі барочнай схаластыкі: “Трансэнденталіі, што ўсе рэчы звязваюць, самі ў сабе такія ідэі вызначаюць, гэта, напрыклад, рэч, быццё, адзінае, дабро, ісціна” [2, с. 21].

Элементы вучэння аб знаках магчыма знайсці і ў рабоце Вінцэнція Бучынскага. Аднак, у адрозненне ад папярэдняга аўтара, апошні прысвячае дадзенай праблематыцы толькі дзве старонкі сваёй манументальнай манаграфіі, пакідаючы па-за ўвагай асноўныя варыянты класіфікацыі, прапанаванай у творчасці Дж. Анджыяліні. У сваёй рабоце дадзены мысліцель адзначае толькі падзел на натуральныя і адвольныя знакі, а таксама адназначныя, шматзначныя і аналагічныя.

У якасці філасофскага аўтарытэту, на які спасылкаецца аўтар у рэфлексіі, выступаюць работы Антоніа Джэнавэзі (Antonio Genovesi) – італьянскага метафізіка, логіка, тэолага і палітэканома XVIII ст., які кіраваў першай у Еўропе кафедрай палітэканоміі. Уласцівымі рысамі філасофіі Антоніа Джэнавэзі былі выкарыстанне ў філасофіі матэматычных метадаў [6, с. 107], а таксама ідэя Лока для абароны ад “мудрагельстваў, якія адарваліся ад каранёў свету і ад практычнай карысці” [7, с. 640].

Яшчэ адзін даволі значны для дадзенага перыяду аўтар, на ідэі якога абапіраецца В. Бучынскі, разважаючы аб знаках, – яго сучаснік, як і Джэнавэзі, спачувваючы эмпірызму эклектык – Жазэф-Мары Дэжарандо. В. Бучынскі ўзгадвае яго работу, якая аказала значны ўплыў на фармаванне тэорыі аб адзінстве мовы і мыслення, “Знакі і мастацтва мысліць, разгледжаныя ў іх узаемных адносінах” [3, с. 36], прадугадваючы ідэю В. Гумбальдта, выкладае ўласную канцэпцыю паходжання мовы.

Аналіз ідэй, прадстаўленых у рабоце В. Бучынскага, дазваляе сцвярджаць, што аўтар падтрымлівае пазіцыю свайго папярэдніка Дж. Анджыяліні, трактуючы знакі наступным чынам: “Для перадачы ідэй выкарыстоўваем у якасці дапамогі знешнія знакі, пытанне аб'екта ўніверсальных ідэй тут не разглядаецца. У астатнім пазнанне ў адпаведным парадку ажыццяўляць можам, выкарыстоўваючы знакі. Веданне пэўнага вопыта, які намі пазнаецца, асабліва калі гаворка ідзе аб абстрактных модусах, здзяйсняецца пераважна ў словах. Такім чынам, з дапамогай слоў вызначаем ідэі, якія знаходзяцца ў нашым розуме і якія ў філасофскай размове называем тэрмінамі” [3, с. 36].

Адначасова трэба адзначыць, што ў адрозненне ад Дж. Анджыяліні В. Бучынскі пакідае па-за межамі даследавання як само паняцце знака, так і працэдуру надання значэння, што значна ўскладняе спробу рэканструкцыі пазіцыі аўтара ў дадзеным пытанні. Разам з тым у тэксце В. Бучынскага прысутнічаюць правілы выкарыстання знака, якія дазваляюць зрабіць выснову, што знак сам па сабе не існуе, падставай яго быцця з'яўляецца наяўнасць ідэі, якой ён адпавядае. Сваю пазіцыю ў адносінах да выкарыстання знакаў В. Бучынскі фармулюе наступным чынам: 1) немагчыма выкарыстанне нявызначанага знака без ідэі і зместу; 2) немагчыма выкарыстанне знака, сэнс якога адпавядае іншаму паняццю; 3) немагчыма беспадстаўнае выкарыстанне знакаў, а таксама выкарыстанне іх у няправільным кантэксце; 4) нямагчыма дакладнае вызначэнне знака без папярэдняга назірання [3, с. 36].

**Высновы.** На падставе вышэй пазначанага прадстаўляецца магчымым зрабіць шэраг высноў.

У адпаведнасці з класічнай схаластычнай традыцыяй вучэнне аб знаках у прадстаўнікоў Полацкай неасхаластыкі разглядаецца ў межах так званага трывіўму, а менавіта – у частцы філасофскіх сістэм аўтараў, прысвечанай логіцы. Нягледзячы на актуальнасць праблемы знака як у сярэднявечнай, барочнай схаластыцы, так і ў творчасці філосафаў XIX ст., у аўтараў полацкай плыні магчыма назіраць толькі пэўныя элементы наяўнасці знакавай тэорыі, ні ў творчасці Дж. Анджыяліні, ні ў творчасці В. Бучынскага не ўзнікла ўсёабдымнага вучэння, прысвечанага дадзенай праблематыцы, таму варта сцвярджаць толькі існаванне пэўных элементаў тэорыі знакаў.

У творчасці Дж. Анджыяліні праблема знакаў раскрыта больш поўна. На аснове праведзенага аналізу магчыма зрабіць выснову аб інспіраванасці Дж. Анджыяліні аўтэнтычнай пазіцыяй Аўгусціна, які разглядае выкарыстанне знака як працэдуру, што складаецца з двух стадыяў.

Недахоп дадзеных не дазваляе дакладна вызначыць ідэйную крыніцу В. Бучынскага, але з аналізу прадстаўленых матэрыялаў відавочна, што ў агульным ён падзяляе пазіцыю Дж. Анджыяліні, разглядаючы знак як пэўны інструмент для рэпрэзэнтацыі ідэі, што знаходзіцца ў розуме.

Ідэйнымі натхняльнікамі аўтараў Полацкай акадэміі, акрамя класічных работ прадстаўнікоў схаластычнай традыцыі, з'яўляюцца прадстаўнікі эмпірычнага кірунку філасофіі Новага часу – Т. Гобс, А. Джэнавэзі і Ж.-М. Дэжарандо. У якасці ідэйнага апанента Дж. Анджыяліні разглядае І. Канта.

Таксама трэба адзначыць і пэўную абмежаванасць поглядаў на знакі, у адрозненне ад іншых прадстаўнікоў рэлігійнай філасофіі, якія займаліся дадзенай праблематыкай, адзіны аспект, у якім выступае знак у полацкіх аўтараў, – гэта слова, якое выкарыстоўваецца ў якасці паняцця.

Нельга таксама не адзначыць агульную лагічную лінію, якой прытрымліваецца як Дж. Анджыяліні, так і В. Бучынскі, што дазваляе сцвярджаць наяўнасць агульных тэндэнцый і канцэпцый у творчасці прадстаўнікоў Полацкай неасхаластыкі ў дадзеным пытанні. У якасці агульных тэндэнцый, што спалучаюць вучэнне аб знаках

Дж. Анджыяліні і В. Бучынскага, вылучаюцца наступныя: выкарыстанне ідэй Аўгусціна, схільнасць да выкарыстання спадчыны філосафаў эмпірычнага кірунку, разгляд знака ў кантэксце яго ўзаемаадносін з ідэяй і як вынік – выкарыстанне яго ў якасці пэўнага рэпрэзэнтатара ідэі, абмежаванне даследавання аўтараў толькі сферай вербальнага аспекту.

#### ЛІТАРАТУРА

1. Якушин, Б.В. Гипотезы о происхождении языка / Б.В. Якушин. – М. : Наука, 1984. – 138 с.
2. Angiolini, G. Institutiones Philosophicae ad usum studiosorum Academiae Polocensis / G. Angiolini. – Polock, 1819. – 310 p.
3. Buczyński, V. Institutiones philosophicae, pars prima / V. Buczyński. – Viennae, 1843. – 159 p.
4. Medieval Semiotics Mode of access: <https://plato.stanford.edu/entries/semiotics-medieval/>. – Date of access: 17.10.2022.
5. Вдовина, Г.В. Язык неочевидного. Учение о знаках в схоластике XVII в. / Г.В. Вдовина. – М. : Ин-т философии, теологии и истории св. Фомы, 2009. – 648 с.
6. Минак, В.С. Из истории использования геометрического метода в философии / В.С. Минак // Наука как общественное благо : Второй междунар. конгр. Рус. о-ва истории и философии науки, Санкт-Петербург, 27–29 нояб. 2020 г. : сб. науч. ст. / С.-Петерб. гос. ун-т, РОИФН ; сост.: Л.В. Шиповалова, И.Т. Касавин. – М., 2020. – С. 105–108.
7. Бибахин, В.В. Дженези / В.В. Бибахин // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – Т. 1. – М., 2010. – С. 640.

Паступніў 23.06.2021

### THE DOCTRINE OF SIGNS IN THE WORKS OF THE REPRESENTATIVES OF THE POLOTSK NEO-SCHOLASTICISM

*H. KLIMOVICH*

*The article considers the issues of the sign in the intellectual heritage of the authors who worked at the Polotsk Jesuit Academy. The study is based on the works of Josepho Angiolini and Vincentio Buczyński. The doctrine of signs was a significant part in the development not only the scholastic tradition; it was in the focus of the philosophy of the XIX century and does not lose its modernity in the XXI century. Because of all mentioned the research on doctrine of signs in the heritage of Polotsk authors has a high level of relevancy. The aim of the research is to study the theory of the sign in the context of the philosophical system built in the Polotsk Jesuit Academy. It will allow to reconstruct more fully the main ideas of the authors belonging to this trend. The scientific merit of this article is new knowledge in the problematic of understanding the sign by the representatives of Polotsk neo-scholasticism, connection between idea and sign, as well as the classification of signs proposed by the authors.*

**Keywords:** *Polotsk neo-scholasticism, doctrine of signs, sign, idea, Polotsk Jesuit Academy, religious philosophy, scholasticism.*

### УЧЕНИЕ О ЗНАКАХ В РАБОТАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОЛОЦКОЙ НЕОСХОЛАСТИКИ

*А. КЛИМОВИЧ*

*Исследуются проблемы знаков в интеллектуальном наследии авторов, работавших в Полоцкой иезуитской академии. Исследование основано на работах Дж. Анджиолини и В. Бучинского. Учение о знаках – важная часть развития не только схоластической традиции; оно находилось в центре внимания философии XIX в. и не теряет своей актуальности в XXI в. В этом смысле изучение учения о знаках в творчестве полоцких неосхоластов представляется актуальным. Целью исследования является изучение теории знака в контексте философской системы представителей Полоцкой иезуитской академии, что позволит более полно реконструировать особенности рефлексии авторов, принадлежащих к этому направлению. В статье анализируется понимание понятия знака представителями полоцкой неосхоластики, его связь с понятием идеи, а также предложенная авторами классификация знаков.*

**Ключевые слова:** *полоцкая неосхоластика, учение о знаках, знак, идея, Полоцкая иезуитская академия, религиозная философия, схоластика.*

УДК 2-1+141.4+[141.1+165]:2

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ КОНФИГУРАЦИИ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ:  
ОТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО МОНИЗМА К МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМУ ПЛЮРАЛИЗМУ\***

*канд. филос. наук, доц. Н.А. НИКОНОВИЧ  
(Института философии НАН Беларуси, Минск)*

*Рассмотрены теоретические конфигурации и концептуально – проблемное поле современной религиозно-ведческой парадигмы, религиозноведческий дискурс в зеркале методологической рефлексии. Идеей статьи является мысль о том, что положения методологического монизма и плюрализма не ограничиваются только сферой научного познания и гносеологии, но могут быть экстраполированы на различные сферы исследования и гуманитарного дискурса, в частности мифологического и религиозного познания. Плюрализм исследовательских методологий позволяет исследовать мифологическое и религиозное сознание в его различных срезах и уровнях, эксплицировать мифорелигиозную эпистему как объект философско-культурологического анализа. Парадигма методологического плюрализма имеет свои концептуально-теоретические следствия – это возможность трансдисциплинарного и междисциплинарного синтеза. В религиозноведческую науку вводится понятие «интроспективной эпистемы» (внутренней эпистемы), которая присуща самой природе мифорелигиозного опыта. Данное понятие позволяет эксплицировать природу религиозного познания в имманентном ракурсе. Понятие интроспективной эпистемы подразумевает внутреннюю самоочевидность, самоочевидность религиозной интроспекции. Под интроспективной эпистемой понимается интроспекция субъекта, интроспективное переживание субъектом религиозного опыта, его интериорное измерение.*

**Ключевые слова:** *эпистемологический плюрализм в религиозноведении, интроспективная эпистема, эпистемологические и онтологические конфигурации религиозноведческого дискурса, проблемное и концептуальное поле религиозной эпистемологии, парадигма методологического монизма и плюрализма, теоретико-методологическая рефлексия, эпистемологическая многомерность, трансдисциплинарный синтез, методологическая когерентность религиозноведческих наук.*

**Введение.** В данной статье исследованы и эксплицированы такие концептуальные проблемы и блоки вопросов, как теоретические / онтологические конфигурации, проблемное поле современной религиозноведческой парадигмы, анализ, экспликация характерных черт и особенностей понятия религиозной эпистемы. Определены дисциплинарные рамки, концептуальное и проблемное поле религиозной эпистемологии. Конкретизирован понятийный и терминологический аппарат. В предыдущих исследованиях нами было предложено понятие «интроспективной эпистемы», которое более детально проясняется и концептуализируется в данной статье на основании теоретико-методологической базы современной философии, эпистемологии мифа и религии. Рассмотрены философские основания религиозного опыта, онтологический статус мифорелигиозных феноменов в культуре. В работе показано, что онтологические конфигурации современного религиозноведческого дискурса позволяют эксплицировать сущность онтологии религиозного субъекта в корреляции с религиозной онтологией. Субъектность религиозного познания может быть предметом научного исследования как интериорное измерение религиозной действительности индивида.

В исследовании репрезентировано комплементарное измерение мифорелигиозного дискурса в взаимодополнительности интерпретационных стратегий в контексте методологической многомерности. Несмотря на то, что ряд парадигм имеет свои концептуальные и дисциплинарные различия, мы можем анализировать и синтезировать их в ракурсе взаимодополнительности, что продуцирует новые метатеоретические смыслы в понимании сущности мифологического и религиозного. Показано, что спектр концепций, подходов и теорий религиозного знания, его интерпретации, связи с религиозным опытом, языком, социумом достаточно широк, и в XIX–XX вв. появляется ряд теорий обоснования религиозного познания, в фокусе внимания которых оказываются вопросы религиозной веры, опыта и трансценденции.

**Основная часть.** *Концептуальное и проблемное поле религиозной эпистемологии. Понятийный и терминологический аппарат.* Для любого аналитического исследования является целесообразным определение концептуальных, методологических и дисциплинарных рамок, а также определение понятийного и терминологического аппарата исследования. В данной исследовательской работе концепт «эпистемы» используется в ши-

---

\* Данная статья подготовлена как в рамках индивидуальной НИР задания ГКПНИ 3.2.05 «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества» (2016–2020 гг.), так и проекта «Социальная и культурная реальность в зеркале методологической рефлексии: концептуальное и проблемное поле» (договор с БРФФИ Г21-012 от 01.07.2021 г., научный руководитель – канд. филос. наук, доц. Никоневич Н.А.)

роком философско-гносеологическом смысле как возможность априорного знания. Таким образом, спектр операционализации данного понятия достаточно широк и охватывает рефлексивную над философскими и религиозно-философскими проблемами. Одной из возможных дефиниций эпистемы может быть ее определение как «концепции, теории, модельного конструкта, создаваемого в рамках эпистемологии» [1]. Мы предлагаем понимать под эпистемой возможность познания как такового, его границ и условий. Эпистема понимается нами как дискурс о возможности познания, его формах, априорных условиях, границах. Под *эпистемологическими конфигурациями* в данной статье подразумевается поливариативность религиозного и/или мифологического познания. Проблема религиозной эпистемологии связана также с онтологией и феноменологией. Это исследование смыслового поля, онтологии религиозных смыслов. В некотором отношении и онтологическое доказательство бытия Бога, и представления о нем являются теоретическими конструктами, однако эти теоретические конструкты онтологичны и обладают онтологическим статусом для религиозного субъекта, субъекта религиозной перцепции.

Осмысленное понятие эпистемы, можно привести следующее высказывание В.Т. Фаритова: «Ядром каждой эпистемологической конфигурации является трансцендентная миру объектность, которая, выступая в качестве лежащей в основании феноменального мира сущностной области, определяет специфические характеристики как мира объектов, так и противостоящего этому миру субъекта (...). В качестве классической рассматривается такая эпистемологическая конфигурация, в которой третий компонент онтологической схемы представлен как субстанциальная трансцендентная объектность. Она эксплицируется как лежащая в основе объективного мира совокупность устойчивых трансцендентных миру сущностей, или субстанций» [2, с. 202]. Данное определение касается в первую очередь научной эпистемы, которая имеет существенные отличия от религиозной, культурной или мифологической своим более рефлексивным характером и превалированием рационального элемента. В религиозно-философском дискурсе в качестве такого рода «трансцендентной миру объектности» выступает представление о Боге.

В предыдущих работах нами было отмечено, что, анализируя мифорелигиозный опыт на концептуальном уровне, в нем можно выделить такие подуровни, как эпистемология мифологического и религиозного опыта, онтология и феноменология. Под эпистемологией понимаются когнитивные процедуры исследования, направленные на исследуемый объект. В связи с этим в статье «Проблемы онтологии и эпистемологии мифорелигиозного опыта: синтез идей М. Элиаде, К.-Г. Юнга и С. Грофа» нами предложено использование термина «*интроэпистема*» (внутренняя эпистема), которая присуща самой природе мифорелигиозного опыта [3, с. 95].

Вводимое нами понятие *интроэпистемы* позволяет, на наш взгляд, эксплицировать природу религиозного познания в имманентном ракурсе. Понятие интроэпистемы подразумевает внутреннюю самоочевидность, самоочевидность религиозной интроспекции. Продолжая идеи А. Кентерберийского об онтологическом доказательстве бытия Бога, мы выдвигаем гипотезу о том, что возможным доказательством онтологического бытия Бога является его присутствие в нашей внутренней интроспекции. Р. Отто использует понятие «чувство священного» – это реальность для субъекта религиозного познания. В интерпретации М. Элиаде религиозная природа человека является априорной. Таким образом, под интроэпистемой мы понимаем интроспекцию субъекта, интроспективное переживание субъектом религиозного опыта, его интериорное измерение. Следует отметить, что предложенная нами дефиниция не связана с другими имеющимися терминологическими вариациями, в частности с используемым Bogdan Ghiu понятием «*intra*”-episteme», которое употребляется в другом контексте применительно к анализу идей М. Фуко [4, р. 283].

Предложенный нами термин «интроэпистема» позволяет зафиксировать имманентную природу религиозного познания, его связь с религиозными характеристиками субъекта, что включает также собственную онтологию. Субъектность религиозного познания может быть предметом научного исследования как интериорный локус религиозной действительности индивида. Данное понятие позволяет снять ряд эпистемологических и религиозно-философских дихотомий: в частности, вопрос об объективном либо субъективном характере религиозного опыта и познания. Операционализация термина «интроэпистема» расширяет, на наш взгляд, концептуальное и проблемное поле религиозно-философских наук, поскольку объединяет онтологический и эпистемологический горизонты, инкорпорирует субъект-объектные модусы религиозной эпистемологии. Данный концепт позволяет эксплицировать внутренний опыт субъекта религиозного опыта с точки зрения интериорных структур. Это понятие представляет собой эпистемологическое измерение религиозной субъектности. Из культурноориентированных аналогий и параллелей можно провести сравнение с существующими в современной культурологической (культур-антропологической) науке *emic*- и *etic* подходами [5; 6], чья суть заключается в различных методологических установках применительно к исследуемому объекту – его изучение изнутри или снаружи. Этот подход был достаточно востребован в культурной антропологии второй половины XX века; экстраполируя его на религиозно-философский дискурс, мы можем констатировать, что введенный нами концепт интроэпистемы имеет методологические корреляции с *emic*-подходом как подходом, направленным на анализ объекта изнутри (объектом в данном случае выступает религиозное сознание в совокупности его интериорных структур). Другими словами, операционализация, институционализация понятия интроэпистемы подразумевает изучение религиозного / мифологического опыта с точки зрения самих субъект-религиозных структур, с точки зрения субъекта религиозного опыта, что позволяет, на наш взгляд, построить адекватную исследуемому объекту картину эпистемоло-

гии и онтологии религиозной субъектности. Мы можем также заметить, что данное определение с парадигмально-методологической точки зрения носит в некоторой степени трансцендентальный характер. Его введение и использование представляется важным, на наш взгляд, не только для расширения понятийно-терминологического аппарата религиозных дисциплин, но, главным образом, для прояснения сути функционирования и манифестаций религиозного сознания и религиозного опыта.

Эпистемологические стратегии в религиозоведении концентрируются на блоке вопросов, связанных с представлением о том, как и какими средствами мы можем мыслить и постигать Бога, каковы границы и априорные формы этого познания, насколько постижима природа Бога и др. Проблемы конституирования религиозного познания и его природа, достоверность религиозного опыта затрагиваются в работе современного американского богослова и философа Брюса А. Литтла «Религиозная эпистемология» [7]. Исследование содержит анализ комплекса проблем, связанных с возможностью понимания религиозного знания. Здесь важно отметить, что «...религиозную эпистемологическую систему можно назвать частной системой (...). Религиозные знания через веру (в противоположность логике или восприятию) достигают индивидуального или психологического уровня (чувства и переживания). Отсюда вытекает, что религиозные знания лежат за пределами обычного научного анализа, как субъективные и внутренние» [7, с. 5]. Рассматриваемый им вопрос достоверности связан не только с «достоверностью самих утверждений», но и «достоверностью интерпретаций этих утверждений»: «религиозные знания могут подвергнуться проверке на достоверность лишь в том случае, если они действительно являются фактическими знаниями, доступными и понятными уму, как и другие знания. Если же религиозные знания возможно воспринимать лишь интуитивно или каким-то мистическим образом, то вопрос достоверности не стоит и поднимать. То есть если религиозные знания имеют такую природу, которую невозможно постичь обычным образом или умственным восприятием, то они стоят вне вопроса о достоверности. В этом случае вопрос об их достоверности был бы вопросом об их уникальной природе» [7, с. 60].

Концептуализация спецификаций мистического опыта в истории религии и культуре представляет собой отдельный пласт вопросов, который требует своего методологического инструментария. В трудах религиоведов последних десятилетий предпринимается попытка его теоретического осмысления (А.Н. Красников, Ю.А. Кимелев и др.). Исследуя эпистемологический статус религиозного опыта, Ю.А. Кимелев отмечает: «Аналитическое описание религиозного опыта содержит в себе определенное дистанцирование по отношению к непосредственному религиозному опыту. И все же такое дистанцирование по существу ничего не меняет в понимании религиозного опыта самими субъектами опыта. Вербализация и тематизация религиозного опыта субъектами опыта может быть названа его «интерпретацией», осуществляемой самими субъектами опыта. Философско-аналитическое описание религиозного опыта принимает поначалу интерпретацию этого опыта такой, какой ее предлагают субъекты опыта» [8, с. 63].

К методологическим и эпистемологическим проблемам современного религиозоведческого знания можно отнести следующие: проблемы определения границ познания, субъективного либо объективного статуса религиозного опыта, методологии и методологических процедур его исследования, проблема принципиальной неверифицируемости мифорелигиозного опыта, методологические проблемы исследования религиозной реальности, проблемы методологической когерентности религиозоведческих наук. С научной точки зрения представляет интерес экспликация парадигмы методологического монизма и плюрализма в религиозоведческих науках, которая рассмотрена в нашей работе.

*Современная религиозоведческая парадигма: эпистемологические и онтологические конфигурации.* Понятие методологического плюрализма является используемым в современных эпистемологических и гносеологических концепциях, в теоретико-методологическом анализе, обозначая, с одной стороны, ряд концепций современной эпистемологии (П. Фейерабенд и др.), с другой стороны, в более широком смысле, представляет собой набор методологических и эпистемологических альтернатив господствующим нарративам научного познания. Это, на наш взгляд, прежде всего означает варибельность теории познания, поиск методологических решений как в дисциплинарных рамках одной теории, так и многомерность самого теоретико-методологического дискурса. С одной стороны, речь идет о несоизмеримости, с другой – о взаимодополнительности различных теоретических констант. «Доминантной идеей работы П. Фейерабенда является утверждение, что применение одной единственной методологии ошибочно», – полагают исследователи [9, с. 120].

Идеей нашего исследования является мысль о том, что положения методологического монизма и плюрализма не могут ограничиваться только сферой научного познания и гносеологии, но могут быть экстраполированы на различные сферы исследования и гуманитарного дискурса, в частности мифологического и религиозного познания. Это репрезентирует комплементарное измерение мифорелигиозного дискурса в взаимодополнительности интерпретационных стратегий в контексте методологической многомерности. Однако следует учитывать и факт определенной антагонистичности теоретико-методологических посылок рассматриваемых теорий, и лишь детальный теоретико-методологический анализ позволяет выявить степень их совместимости или антагонистичности. Плюрализм мифологического и религиозного дискурса манифестируется, в частности, в варибельности таких концепций, как неофеноменология религии Ж. Ваарденбурга, феноменология сакрального Р. Отто, мифоонтологическая парадигма М. Элиаде, экзистенциально-феноменологическая концепция

аналитико-психологической направленности Дж. Кэмпбелла, классическая феноменология религии Г. Ван дер Леува, сравнительный метод в религиоведении М. Мюллера, концепция анимизма Э.Б. Тайлора, теория прамотеизма Э. Лэнга и В. Шмидта, аналитико-психологическая стратегия исследования мифа и архетипов К.-Г. Юнга и Э. Нойманна, достижения трансперсональной парадигмы и ряд других значительных концептуальных подходов и теорий. Все эти концепции и парадигмальные подходы, при всем их различии, сформировали научную картину современного сравнительного религиоведения и теории мифа.

Плюрализм исследовательских методологий позволяет исследовать мифологическое и религиозное сознание в его различных аспектах, срезах и уровнях, эксплицировать мифорелигиозную эпистему как объект философско-культурологического анализа. Подобный плюрализм создает предпосылки для синтетического моделирования. В то же время, как отмечает профессор А.И. Левко, «Методологический синтез относится к онтологической проблеме холизма или целостности общественного бытия, а не к анализу гносеологии познания» [10, с. 43].

В контексте парадигмы методологического плюрализма мы можем исследовать уровни религиозного сознания, его эпистемологию и онтологию. Одной из значительных работ в этой области является работа Брюса А. Литтла «Религиозная эпистемология» [7], концептуальные положения которой мы проанализируем. Мы исходим из базовой презумпции о том, что несмотря на трудности верифицируемости проблем, связанных с религиозным сознанием и бытием, мы можем исследовать его на концептуальном уровне, а также постулировать теории его сущности, структурных составляющих и функционирования. Методология религиозного познания представляет собой автономную область исследования, и мы можем обнаружить в истории философии и науки попытки научно-философского исследования его характерных особенностей, субстанциальных форм и манифестаций. Несомненно, это вызывает спектр проблем о методологическом инструментарии, эпистемологическом консенсусе, вариативности культурно-религиоведческой методологии в контексте исследования его кросс-культурного характера. В этом отношении религиозная эпистемология выглядит перспективным направлением, в дисциплинарных рамках которого мы можем эксплицировать блок важнейших вопросов, связанных с религиозным опытом, его культурогенной и личностной природой, уровнями его восприятия и переживания. Введенный нами термин «интроспистема» позволяет зафиксировать имманентную природу религиозного познания, его связь с религиозными характеристиками субъекта, что не исключает также собственную онтологию. Субъектность религиозного познания может быть предметом научного исследования как интериорное измерение религиозной действительности индивида.

Парадигма методологического плюрализма имеет свои концептуально-теоретические следствия – это возможность трансдисциплинарного, или, используя выражение В.И. Павлюкевича, транskonцептуального синтеза. «Поскольку меж- и трансдисциплинарные связи реализуются через взаимовлияние, взаимосвязи соответствующих теорий и концепций, то меж- и трансдисциплинарность можно раскрыть и эксплицировать в эпистемологическом плане через транстеоретичность и транskonцептуальность. Поскольку концепция является более общим понятием по отношению к теории, то идею транskonцептуальности можно рассматривать как базисную по отношению к транстеоретичности и соответственно меж- и трансдисциплинарности» [11, с. 58].

Идеи междисциплинарного синтеза мы развивали в наших предыдущих работах. В частности, в нашем монографическом исследовании отмечено, что «На основе концепций М. Элиаде, С. Грофа, К.-Г. Юнга, Д. Кэмпбелла возможно создание интегрированной модели мифорелигиозного опыта. В работах М. Элиаде содержатся предпосылки для комплексного исследования воззрений на природу религиозного начала вышеназванных ученых, что дает возможность синтезировать достижения мифологического, аналитико-психологического и трансперсонального подходов» [12, с. 127]. Несмотря на то, что ряд парадигм имеет свои концептуальные и дисциплинарные различия, мы можем анализировать и синтезировать их в ракурсе комплементарности, что продуцирует новые метатеоретические смыслы в понимании сущности мифологического и религиозного. Онтологические конфигурации современного религиоведческого дискурса позволяют эксплицировать сущность онтологии религиозного субъекта в корреляции с религиозной онтологией. Эпистемология религиозного сознания является не менее константным образованием, чем конфигурации интерпретации и анализа религиозного / мифологического бытия.

Говоря о верифицируемости религиозной эпистемологии (в данном случае автор ведет речь прежде всего о христианской эпистемологии), Брюс А. Литтл допускает априорную достоверность религиозных знаний – «Религиозное знание предполагает существование Бога». Далее он указывает: «Религиозная эпистемология – правомерный подход к знаниям, предполагающий существование Бога. Если слово «религиозный» относится к чему-то нереальному или лишь к возвышенному взгляду на материальное, тогда этот термин теряет свое исходное значение. В данном рассмотрении слово «религиозный» имеет смысл лишь в том случае, если оно определяет некое познаваемого Трансцендента – Кого-то, находящегося вне человека и являющегося правомерным источником знаний. Без этого слово «религиозный» – пустое, ничего не значащее слово, которое только может сбить с пути познания истины. Без возможности получения информации из трансцендентного источника единственными знаниями, которыми обладает человек, были бы знания, находящиеся в нем самом. В таком случае религиозные знания не имели бы ничего общего с особым источником знаний. Это были бы просто

слова, которыми человек пытается говорить о религиозных вещах. Это подобно тому, если сказать, что научная эпистемология связана не с тем, как мы узнаем определенные вещи, а только лишь с языком, употребляемым для рассуждений о том, что называется наукой. Таким образом, для того, чтобы продолжить рассмотрение вопроса религиозной эпистемологии, необходимо предположить существование Бога» [7, с. 18]. Следствием этих рассуждений является обращение к онтологическому вектору осмысления Бога. В наших работах мы подчеркивали, что в религиозноведческом анализе, в горизонте религиозноведческого знания происходит конвергенция религиозной эпистемологии и онтологии.

Касаясь вопроса различения, поляризации эпистемологии науки и религиозной эпистемологии, американский ученый придерживается мнения о их взаимодополнительности: «Разум и вера – это не два разных способа познания, они просто представляют различное отношение к знаниям» [7, с. 45]. Такой подход является достаточно распространенным в современном богословии. Рассматривая эпистемологические категории, он отмечает: «Когда идет речь о знании Бога, слово «знание» может означать либо фактическое, либо экзистенциальное знание (...). Понятие знание, использованное в данной ситуации, означает понимание. Понимание, прилагаемое к откровению, подразумевает разумность того, что было открыто; эта разумность и делает откровение понятным. Если человек может понять откровение, значит, оно познаваемо, а следовательно, разумно. Под разумностью подразумевается, что сообщение понятно в смысле общепринятых эпистемологических категорий. То есть, когда говорится, что откровение понятно, это значит, что его язык понятен и не относится к какому-либо особенному виду языка или эпистемологическому понятию» [7, с. 47–48]. В этом смысле автор полагает религиозную эпистемологию равноценной любой другой разновидности эпистемологического знания, эпистемологической системы, что, на наш взгляд, не является бесспорным, поскольку религиозная эпистемология (также, как и религиозная онтология) имеет ряд специфических отличий. В то же время можно согласиться в оценке Брюсом А. Литтлом объективного характера религиозной эпистемологии. Здесь следует добавить, что такая категория, как категория религиозного опыта может являться одной из несущих конструкций религиозной эпистемологии и онтологии. На наш взгляд, целесообразно исследовать религиозное как категорию, а также в пространстве его бытия.

Эпистемологические конфигурации идей Б. А. Литтла варьируются от вопросов религиозной аргументации, исторических предпосылок, природы религиозного познания, роли и соотношения в нем разума и веры, достоверности и языка. Исследуя вопрос достоверности религиозных знаний, он еще раз подчеркивает соизмеримость различных гносеолого-эпистемологических систем: «Поскольку религиозные знания принадлежат к той же системе, что и другие знания, их можно воспринимать умом, как и остальные данные, и проверять на истинность и достоверность» [7, с. 60]. Это также постулирование идеи соизмеримости веры и знания в религиозной эпистемологии.

И, наконец, в отношении понятия истины профессор Литтл придерживается дифференциации этой категории на абсолютную и относительную истину, и вопросы познания и бытия Бога – прерогатива первой категории, что является достаточно классическим решением вопроса об истинности в религиозноведческом дискурсе. Вопрос верификации религиозной истины не является таким однозначным, как это представлено в трудах американского ученого. Прояснение спецификаций религиозной эпистемологии и онтологии происходит у Брюса А. Литтла посредством такой когнитивной категории, как врожденное знание, «врожденные структуры человеческого мышления». Он допускает его существование и полагает возможным его использование для теоретического обоснования возможности познания Бога. Также в его системе представлений определенное внимание уделено проблеме языка и взаимодействия его уровней, то, что он называет «онтологическими проблемами религиозного языка». По сути, это проблемы понимания религиозных истин и их конвертирование в человеческое измерение. Он отмечает: «не существует достаточных причин отвергать религиозный язык как средство, которое может объективно и значимо выражать сущность Бога» [7, с. 83]. Концепция религиозной эпистемологии Литтла завершается рассмотрением проблемы теодицеи.

Эпистемология религиозной веры и разновидности эпистемологии рассмотрены в статье К.В. Карпова [13]. Он указывает, что «Эпистемология религиозной веры – одна из таких программ, отличительная черта которой признание того, что религиозные верования подлежат указанной процедуре обоснования, а следовательно, могут давать знание (...). В XX столетии тематика эпистемологии религиозной веры развивалась сначала по пути построения моделей рациональности религиозных верований и образованных на их основе высказываний, затем через создание таких концепций знания, в которых религиозные верования могли бы служить источником достоверного знания, к расширению проблематики за счет включения в нее тем из социальной, аристотелевской эпистемологии. Но самое главное: эпистемология религиозной веры не только развивает неклассическое представление о знании, способах его получения и передачи, но вносит вклад в философское осмысление религии» [13, с. 9]. Исследуя аналитическую модель эпистемологии А. Плантинги, теорию эпистемологии восприятия У. Олстона, другие концепции, К.В. Карпов полагает, что выяснение данного спектра вопросов имеет широкие функции – в частности, развивают базовые дисциплинарные знания философии религии: «На мой взгляд, эпистемология религиозной веры тоже предлагает «константы» религии, которые вполне могут внести вклад в философское понимание этого сложного явления человеческой жизни. Главное открытие,

сделанное эпистемологами, состоит в том, что религия – это в том числе и знание особого рода, структура которого подлежит самостоятельному исследованию. Как мы видели, Плантинга и Олстон были заняты анализом того, как работают определенные чувства (*sensus divinitatis* в случае Плантинги и перцептивный религиозный опыт в случае Олстона), присущие религиозному сознанию. Без работы этих чувств у субъекта не может возникнуть религиозных убеждений, которые, оказываясь, могут, как и любые убеждения, быть правильными или ложными. Очевидно, что правильная работа религиозной познавательной способности – одна из эпистемологических констант религии» [13, с. 16].

Таким образом, спектр подходов, концепций и теорий религиозного знания, его интерпретации, связи с религиозным опытом, языком, социумом достаточно широк, и в середине – конце XX в. появляется ряд теорий обоснования религиозного познания, в фокусе внимания которых оказываются вопросы религиозной веры, опыта и трансценденции.

**Заключение.** В статье продолжена операционализация, концептуализация и анализ введенного нами в религиоведческую науку понятия «интроэпистемы» (внутренней эпистемы), присущей самой природе мифо-религиозного опыта. Рассмотрены онтологические конфигурации и проблемное поле современной религиоведческой парадигмы, религиоведческий дискурс в зеркале методологической рефлексии. Идеей исследования является мысль о том, что положения методологического монизма и плюрализма не ограничиваются только сферой научного познания и гносеологии, но могут быть экстраполированы на различные сферы исследования и гуманитарного дискурса, в частности мифологического и религиозного познания. Плюрализм исследовательских методологий позволяет исследовать мифологическое и религиозное сознание в его различных срезах и уровнях, эксплицировать мифорелигиозную эпистему как объект философско-культурологического анализа. Парадигма методологического плюрализма имеет свои концептуально-теоретические следствия – это возможность трансдисциплинарного и междисциплинарного синтеза. Когнитивный и научный / эпистемологический потенциал разрабатываемой нами концепции сущности и взаимосвязи мифологических и религиозных форм заключается в возможности продуцирования культурмодифицированного субъект-объектного измерения исследования таких феноменов и направлений, как религиозно-культурная онтология и эпистемология. Показано, что перспективным направлением является методология культуры и культурфилософские штудии в религиоведческом дискурсе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Краткий энциклопедический словарь философских терминов / П.В. Кикель [и др.]. – 2-изд. – Минск : БГПУ, 2008. – 266 с.
2. Фаритов, Т.В. Классическая и неклассическая наука: онтологический аспект исследования [Электронный ресурс] / Т.В. Фаритов // Вестн. ПАГС. – 2009. – С. 201–209. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/klassicheskaya-i-neklassicheskaya-nauka-ontologicheskij-aspekt-issledovaniya>. – Дата доступа: 01.11.2019.
3. Никонович, Н.А. Проблемы онтологии и эпистемологии мифорелигиозного опыта: синтез идей М. Элиаде, К.-Г. Юнга и С. Грофа / Н.А. Никонович // Религиоведение. – 2017. – № 1. – С. 90–98.
4. Ghiu, V. “Cartea cea mai pufin reușită” a lui Michel Foucault? / V. Ghiu // *Arheologia cunoașterii* / M. Foucault ; trad., note șipostf.: Bogdan Ghiu. – București : Univers, 1999. – 288 p.
5. Pike, K.L. Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior / K.L. Pike // Published by De Gruyter Mouton. – Vol. 24 in the series *Janua Linguarum*. – Series Maior, 1967.
6. Harris, M. The nature of cultural thing / M. Harris. – New York : Random House, 1964. – 209 p.
7. Литтл, Брюс А. Откуда мы знаем. Религиозная эпистемология / Б.А. Литтл // Лекции в Симферопольском государственном университете. Май 1996г. // пер. с англ. И. Кравцовой. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Симферополь, 1996. – 93 с.
8. Кимелев, Ю.А. Философия религии : системат. очерк / Ю.А. Кимелев. – М. : NotaBene, 1998. – 423 с.
9. Шапошник, В.А. Методологический плюрализм в теории познания / В.А. Шапошник // Вестн. ВГУ. Сер. Философия. – 2014. – № 4. – С. 119–128.
10. Левко, А.И. Теоретическая и практико-ориентированная социология: ее виртуальные и реальные основания [Электронный ресурс] / А.И. Левко // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. – 2020. – № 2. – С. 38–53. – Режим доступа: <https://journals.bsu.by/index.php/sociology/article/view/2834>. – Дата доступа: 16.10.2020.
11. Павлюкевич, В.И. Трансконцептуальная значимость категориальных понятий / В.И. Павлюкевич // Интеллектуальная культура Беларуси: когнитивный и прогностический потенциал социально-философского знания : материалы Четвертой междунар. науч. конф., Минск, 14–15 нояб. 2019 г. : в 2 т. / Ин-т философии НАН Беларуси ; редкол. А.А. Лазаревич (пред.) [и др.]. – Минск : Четыре четверти, 2019. – Т. 1. – С. 56–59.
12. Никонович, Н.А. Теоретический анализ философии мифа М. Элиаде : основные идеи и когнитивный потенциал / Н.А. Никонович. – Минск : Бел. наука, 2018. – 151 с.
13. Карпов, К.В. Эпистемология религиозной веры как дисциплинообразующая часть философии религии / К.В. Карпов // Эпистемология и философия науки. – 2017. – Т. 53. – № 3. – С. 8–18.

Поступила 16.11.2021



**THEORETICAL CONFIGURATIONS OF THE RELIGIOUS STUDIES' PARADIGM:  
FROM METHODOLOGICAL MONISM TO METHODOLOGICAL PLURALISM****N. NIKONOVICH**

*This paper focuses on the theoretical configurations and conceptual-problematic field of the modern religious studies paradigm, as well as religious studies discourse in the mirror of methodological reflection. The key idea of the article is that the provisions of methodological monism and pluralism are not limited only to the sphere of scientific knowledge and epistemology, but can be extrapolated to various areas of humanities discourse, in particular mythological and religious studies. The pluralism of research methodologies makes it possible to study mythological and religious consciousness on different levels, to explicate the mythological-religious episteme as an object of philosophical and cultural analysis. The paradigm of methodological pluralism has its own conceptual and theoretical consequences, namely, a possibility of trans-disciplinary and interdisciplinary synthesis. The concept of "introepisteme" (internal episteme), which is quite natural for mythological-religious experience, is introduced into the science of religious studies. This concept allows one to explicate the nature of religious knowledge from an immanent perspective. The concept of introepisteme implies internal self-evidence, self-evidence of religious introspection. Introepisteme is understood as the subject's introspection, the subject's introspective going through religious experience, its interior dimension.*

**Keywords:** *epistemological pluralism in religious studies, introepisteme, epistemological and ontological configurations of the religious discourse, problematic and conceptual field of religious epistemology, the paradigm of methodological monism and pluralism, theoretical and methodological reflections, epistemological multidimensionality, trans-disciplinary synthesis, the methodological coherence of religious studies.*

УДК 101:316.61

## ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ

Е.М. ОХОТНИЦКАЯ

*(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)*

*Анализируется процесс эволюции женского образа в общественном сознании. Исторически в женском образе в качестве приоритетных предлагались следующие элементы, как женщина-мать, женщина-супруга, женщина-хранительница домашнего очага. Такое понимание женского образа особенно характерно для патриархального типа общества. Отмечается, что современный образ женщины претерпел существенные изменения. На первый план вышли элементы женского образа, раскрывающие статус женщины во внесемейном пространстве.*

*Трансформация образа женщины в сторону либерализации привела к серьезным демографическим проблемам, разрушению института семьи, нравственных идеалов в обществе в целом. Рассматривается проблема формирования положительного женского образа, развития ценностных представлений, способствующих раскрытию его созидательного потенциала.*

**Ключевые слова:** женский образ, материнство, целомудрие, патриархальное общество, современное общество, феминизм.

**Введение.** Современный мир переживает изменения во всех сферах общественной жизни: политике, экономике, культуре, социальной сфере. Доминирование принципов рыночной экономики, процессы глобализации, информатизация приводят к изменению мировоззренческих приоритетов и ценностных установок субъектов общественного развития. Трансформации подвергается и образ женщины как представительницы общества. Традиционный женский образ способствовал сохранению в обществе духовной культуры и оказывал огромное влияние на формирование будущих поколений. Сегодня этот образ существенно иной.

Цель данной статьи – исследование эволюции образа женщины в условиях социокультурной динамики. Задачи статьи: рассмотреть эволюцию образа женщины в общественном сознании в условиях динамики культуры, провести анализ проблемы формирования эталонного образа женщины в современном общественном сознании.

**Основная часть.** В патриархальном обществе женщина традиционно была хранительницей духовных ценностей, а ее эталонный образ воплощал моральный идеал, характерный для того или иного народа.

В языческий период развития общества образ женщины был связан с жизненно важными для народов явлениями, например, явлениями природы. Особенно это характерно для континентальных народов. Особое отношение к женщине освящалось через образ «Матери-сырой земли». Этот образ восходил еще к праиндоевропейской эпохе. Об этом свидетельствуют многочисленные персонажи в мифологиях индоевропейских народов: в греческой Деметра (прямой аналог древнерусской Матери-земли), в иранской Анахита, в литовской Жемина (аналог русской Земли) и др. Земля являлась воплощением воспроизводящей силы, в которой зарождалось все сущее. Земля ассоциировалась с женским началом, с образом кормилицы [19].

Особое отношение к женщине и материнству, связи матери и ребенка присутствовало у восточнославянских народов. По мнению белорусского исследователя И.В. Бусько, «Праобразом сети отношений, преобладающих в коллективном сознании славян, является бинарный архетип Великой матери и Отрока. Именно этот архетип мы будем рассматривать как фокус коллективного сознания славян, обусловивший воплощение важных для родовой целостности характеристик социального взаимодействия» [25, с. 332].

Материнство – важнейшая составляющая женского образа в христианской культуре, высшим эталоном которого был образ Богородицы. Этот образ вбирал в себя такие черты личности, как чистота, смирение, благородство, способность к служению, самопожертвованию и целомудрие. Целомудрие не отождествлялось сугубо с девственностью. Данное понятие заключало в себе более широкий смысл. Согласно Феофану Затворнику, «первоначально слово целомудрие (от греч. *sophroune*) означало благоразумие, здравомыслие, премудрость в жизни и слове» [26]. В святоотеческой литературе это понятие подразумевало гармоничную, целостную личность, нравственную и благородную. Целомудрие обладало особым значением в культуре традиционного общества. Сохранение целомудрия добрачного и в браке являлось обязательным условием жизни женщины. Целомудрие вменялось также как необходимое качество и для мужчины, но особое требование предъявлялось женщине – хранительнице и созидательнице семейных ценностей. Рассматривая вопрос влияния христианства на формирование женского образа, А.К. Колесова и А.Л. Колб отмечают: «Все слагаемые женской идентичности (телесность, сексуальность, партнерство, материнство, формы внесемейной самореализации) опирались на соответствие поведения требованию целомудрия» [10].

Христианство, получившее распространение в Средние века, задавало высокую планку нравственности и нравственных требований к образу женщины. Однако в период Средневековья существовала не только религиозная нравственность, но и светская, рыцарская. Часть концептуального понятия рыцарского кодекса – культ

Прекрасной Дамы, который восхвалял женский образ, воспевал женщину как божество. На роль Прекрасной Дамы избиралась женщина только «сеньориального» класса. Дама Сердца, как правило, была замужем. Она вдохновляла на подвиги, выражала свою благосклонность, оказывая незначительные знаки внимания, являясь недостижимым идеалом. Рыцарь служил во имя идеи и не мог претендовать на какие-то отношения. «Дама была только поводом для выражения чувств и демонстрации доблести. Таким образом, характер этих отношений был платоническим». [21, с. 39].

В период правления Петра I женские образы больше наполнились светскими смыслами, женщина получила большую свободу собственной публичной презентации, некую раскрепощенность (женщины высшего света обязаны были присутствовать в увеселительных ассамблеях для формирования европеизированного образа жизни), однако основой идентичности женщины оставалась семья и дом. Женщина воспринималась в образе некой заступницы, что закреплялось православной традицией культа Богородицы как заступницы за народ перед Христом. Образ женщины, оберегающей свой народ, свою семью, можно проиллюстрировать на примере жены Петра, Екатерины I, выступавшей в качестве заступницы за народ перед Петром I. Петровская эпоха открыла феномен женского правления в России, что способствовало расширению возможностей женщин и углублению женского образа. Уже при Екатерине II вводилось женское образование, было открыто первое училище для девушек при Смольном монастыре, в дальнейшем получившее название Смольного института благородных девиц. Женский образ наполнился новыми чертами. Ему был присущ тонкий романтизм, образованность, жертвенность и страдания ради нравственного долга женщины перед мужем и семьей. Яркий пример воплощения такого образа – жены декабристов. Женщины, последовавшие за мужьями в Сибирь, нашли в себе силы разорвать социальные связи и отношения, которыми были связаны в светском обществе, отказаться от семьи, выбрать для себя образ преданной помощницы и подруги своего мужа. В то же время мужчины, благодаря сильной включенности в государственную иерархическую систему, систему господства и зависимости, в большей степени сориентированы на благополучную жизнь и успешную карьеру, поэтому более скованы в своих действиях как в политическом пространстве, так и в семейном. Женщина, не поставленная в жесткие рамки государственного служения, была духовно более свободна. Сохраняя свою женскую идентичность, она могла заниматься семьей, бытом и в этом семейном очаге находить возможность сберечь те нравственные идеалы и духовное устройство личности, которое она считала возможным и необходимым [16, с. 223].

Подвиг женщин-декабристок, сильных и смелых духом, дал толчок к распространению в России идей феминизма, которые к тому времени активно развивались на Западе. «Феминизм» (от лат. *femina* – женщина) – термин, применяемый к идеологически-политическим, правовым, философским течениям западной мысли, занимающимся женской проблематикой. Идеи феминизма, возникнув в Европе в эпоху Просвещения, во второй половине XX в. получили распространение в большинстве стран мира. Как пишет белорусский исследователь О.В. Лапа, возникновение этих идей было связано с изменением роли женщины в обществе, трансформирующимися функциями семьи. Поскольку статус человека в обществе определяется участием в экономической и политической жизни, контролем над собственностью и продуктами труда, по данным параметрам можно было проследить зависимое положение женщины. Таким образом, феминизм – это борьба за достижение юридического, экономического, политического, трудового равноправия полов, борьба за фактическое равенство женщин с мужчинами [13].

Вообще, начало феминистского движения относят к концу XVIII в., когда во время Французской революции был впервые поставлен вопрос о равных гражданских правах мужчин и женщин. Но только в середине XIX в. начинается организованное движение женщин Европы и Соединенных Штатов за равноправие с мужчинами. Это и была первая волна феминизма. Движение получило название суфражизма (от англ. *suffrage* – право голоса). Женщины добивались равных с мужчинами прав на выборы, на получение высшего образования, профессиональную занятость. Первая в мировой истории конференция по правам женщин прошла в 1848 г. в городке Сенека Фолз (штат Нью-Йорк), где была принята «Декларация чувств». В ней были записаны идеи суфражизма. Широкое распространение движения суфражисток в США связано с «быстрым развитием капиталистических отношений в экономике, господством протестантизма в религии и либерализма в идеологии государства» [13, с. 39]. Важным фактором в развитии феминизма в этой стране было также участие женских организаций в освободительном движении негров от рабства, во время которого вместе с требованиями уничтожения рабства они выступали с требованиями за получение женщинами гражданских прав и права выборов. Суфражисткам потребовалось 70 лет упорной борьбы, прежде чем в 20-е годы XX в. в большинстве стран мира женщины получили избирательные права.

К концу XVIII – началу XIX вв. появляются работы по изучению положения женщины в обществе. Первой работой, где женская тематика была выделена и рассмотрена как отдельный предмет, принято считать «Защиту прав женщины» (1792) М. Уоллестоункрафта. Вопрос о неравноправии женщин обсуждали Ш. Фурье, Д. Дидро, М. Кондорсе. Дж. С. Милль в книге «Подчинение женщин» [17] пишет о необходимости преодоления сложившихся в обществе традиций угнетения женщины и о идее равноправия полов. Ф. Энгельс в «Происхождении семьи, частной собственности и государства» (1884) называет дискриминацию женщин результатом «экономического угнетения» [216]. А. Бебель акцентирует внимание на социальной составляющей отношений мужчины и женщины: «освобождение женщин невозможно без социальной независимости и равноправного положения полов» [3].

Идеи изменения положения женщин стали появляться и на страницах российской печати. В 1860 г. в журнале «Современник» была опубликована статья М.Л. Михайлова «Женщины, их воспитание и значение в семье и обществе» [18], в которой впервые в России была затронута тема равноправия женщин. Нередко свобода женщины рассматривалась как свобода от брачных уз. Крайней формой выражения этой идеи стала теория полного отрицания семьи и брака, сформулированная С.Г. Нечаевым в работе «Катехизис революционера» [20].

Умеренная, разумно реформистская идея равноправия супругов ярче всего выражена в работах Д.И. Писарева. В статье «Женские типы в романах и повестях Писемского, Тургенева и Гончарова» (журнал «Русское слово») автор активно высказывался по поводу женского вопроса, выступая за расширение прав женщин в семейных отношениях. С похожими идеями выступал Н.Г. Чернышевский, подняв в романе «Что делать?» тему положения женщины в семье и обществе. Д.И. Писарев и Н.Г. Чернышевский рассматривали женщину во всем равной мужчине. В результате подобных публикаций в российском обществе появляется новый идеал женщины – женщины-друга, женщины-товарища, женщины-соратника.

В целом в обществе XIX в. положение женщины в семье и браке стало предметом самых острых дискуссий. Следует отметить, что эти дискуссии имели под собой объективные основания. Женщины по правам не отличалась от крепостных и зависели от воли родителей, затем мужа. Они не имели паспортов, права на отдельный вид на жительство без разрешения отца (в случае его смерти – матери либо опекуна) или мужа. Официальное право быть зачисленной в университет женщина получила только в 1914 г. Основная направленность женской борьбы за свои права была связана с получением возможности трудиться наравне с мужчинами. Равные права на труд обеспечили бы женщинам материальную независимость, что также способствовало получению женщинами высшего образования. Невозможность для женщины получить образование была связана с патриархальными устоями семей. Организованные в 1776 г. народные училища, где могли учиться крестьянки, не были заполнены, – семьи не считала необходимым образование для женщины. Женщина была нужна как работница по хозяйству. Однако с середины 60-х годов XIX в. началось крушение мелких дворянских хозяйств, массовое разорение мелкого дворянства, выталкивание его из деревни в город. И в этой ситуации женщина вынуждена была принимать участие в труде вне семьи, наниматься на работу за пределами домашнего очага. Это потребовало повышения уровня образованности женщин, поскольку за пределами домашнего хозяйства были востребованы более квалифицированный труд и образование.

Запрос на образованность женщин в конце XIX в. происходит в целом на фоне возвеличивания идеи труда и культивирования образа человека трудящегося. По С.З. Семерник, в это время формируется общество «пантрудизма». Человек, причастный к труду, человек созидающий становится центральным персонажем общественного развития, а порой занимает место Бога: «Трудовой деятельностью апологеты предприимчивой трудовой созидательности возводят человека на вершину человекобожия» [24].

В советский период идеи труда активно развиваются, что оказало непосредственное влияние и на образ женщины. Господствует стереотип женщин-тружениц, активисток, работающих на фабриках, заводах, в колхозах. Женщины рассматриваются как занимающие равноправную или даже доминирующую позицию в пролетарском сообществе. Вопрос равноправия мужчин и женщин был весьма важен в идеологии пролетарского государства. Планы правительства по индустриализации и коллективизации невозможно было осуществить без вовлечения огромного количества рабочей силы, в т.ч. и женской. Для того чтобы женщина имела возможность включиться в общественное производство, была создана инфраструктура, назначение которой – заменить женщину в ее традиционных формах реализации как матери и жены: сеть яслей и детских садов, гарантировались детские пособия матерям. Однако вовлеченность женщин в индустрию общественного труда не способствовала рождаемости. Как пишет Н.Л. Пушкарева, «Обязанность каждой женщины работать, и ликвидация частной собственности сильно пошатнула традиционные семейные устои и ответственность по отношению к близким, что привело к ослаблению семейных устоев и, как следствие, резкому понижению рождаемости» [23]. В 1920 г. РСФСР стала первой страной в мире, где узаконили аборт. Все эти изменения привели к тому, что к середине 30-х годов XX в. в России на одну женщину приходилось менее одного ребенка. Такая ситуация стала рассматриваться властями как критическая и заставила в некоторой степени сменить политику семейно-брачных отношений. В 1936 г. вышел запрет на аборт, увеличились выплаты на ребенка, материнство стало расцениваться как социалистическая обязанность женщины. Только теперь на эту традиционную обязанность накладывался новый общественный долг – трудиться наравне с мужчиной. В 1944 г. были введены звание «Мать-героиня» и одноименный орден, который вручался женщинам за рождение и воспитание десяти и более детей.

Во время Великой Отечественной войны появился новый образ – женщины-защитницы Родины. Образы женщин-героев (Зоя Космодемьянская, Марина Раскова) использовались пропагандой и стали мощным идеологическим инструментом в формировании общественного сознания и нравственных ценностей советских граждан. При этом образ женщины-матери по-прежнему остается важным. В годы военных испытаний этот образ актуализируется, и нередко Родина связывается с образом матери. Об этом свидетельствуют плакаты того времени с известным лозунгом «Родина-Мать зовет!».

В словосочетании «Родина-мать!» отражаются единство и кровность всего народа. Общинное начало подсознательно укоренено в архетипы восточнославянских народов. По мнению И.В. Бусько, для менталитета восточнославянских народов характерна общинность, общность «понятие рода распространяется не только на действительно кровную родню, но и на все сообщество, от которого зависит жизнь и судьба» [25, с. 333]. Именно поэтому подобные лозунги могли вызвать глубинное желание защищать свою землю, крепко стоять

плечом к плечу, что и было основной задачей тиражирования названного образа. Несмотря на то, что в этот период женский образ лишен религиозных коннотаций, не рассматривается как образ и подобие Богородицы, он все еще наполнен высшими человеческими идеалами любви к Родине, жертвенности во имя ее спасения.

После окончания войны, когда огромная часть мужского населения погибла, на женщину легли непомерная нагрузка и ответственность за восстановление страны от разрушений. Образ женщины-труженицы вновь начинает главенствовать по отношению к образу женщины-защитницы и женщины-матери. Образ женщины-участницы социалистического труда на долгие годы становится эталонным образцом советской действительности. Коммунистическая идеология в первую очередь ориентировалась на женщину-работницу, женщину-крестьянку.

Что касается европейских стран, пионеров в области движения за права женщин, то первая волна феминизма закончилась в 20-е годы XX в. В результате женщины смогли пройти на избирательные участки и получили право на образование. Следующая волна борьбы за права женщин пришла через несколько десятков лет в результате осознания недостаточности только юридического равенства мужчин и женщин. Женские движения посчитали нужным бороться против всей системы патриархата. В рамках европейского феминистического движения выделяют два течения: либеральное и радикальное. Первое – за политические реформы, принятие новых законов, используя при этом традиционные методы давления на власть, организовывая марши протеста, демонстрации, петиции. Второе – за радикальное изменение общества и устранение мужского превосходства в социальной и экономической сферах. Радикальные феминистки считали, что мужчины не могут сами реформировать систему, которая дает им привилегии, поэтому компромиссная программа либерального феминизма по реформе законодательства не решает принципиальную задачу освобождения от зависимости и угнетения. Только революционная борьба женщин сможет подорвать патриархальную систему. Их методы были провокационными: эпатажные выступления, уличные перформансы, театрализованные мероприятия, направленные на расшатывание традиционных стереотипов и ценностей, бросающие вызов устоявшимся нормам.

В конце XX в. проблема положения женщины в обществе приобрела новое звучание. После распада СССР на постсоветских территориях наметился процесс девальвации образа женщины, его профанация. Духовные, социальные и гражданские качества женщины ушли на второй план. Единичное и особенное, связанное с духовными качествами, не воспринималось и не принималось обществом. Женский образ утратил многомерность. Кризис произошел, когда актуализировалась внешняя составляющая женского образа. Акцент стал делаться на телесность, чувственность женщины. Сформировался образ женщины как товара (коммерциализация женского образа). Женщине вменялась необходимость прежде всего обладать такими качествами, как красота, физическая привлекательность, раскрепощенность. Соответствие данному образу повышало конкурентоспособность женщины на рынке труда. Это во многом было обусловлено всеобщей экономизацией постсоветской культуры, превращением постсоветского общества в экономоцентричное [24].

В это же время в Европе стали активно набирать силу тенденции по ликвидации неравенства между мужчинами и женщинами. Конвенция ООН о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (1980) привнесла свои изменения в восприятие образа женщины европейским населением [11]. В данной конвенции были предложены меры для достижения равенства между мужчинами и женщинами во всех областях политической, экономической, социальной и культурной жизни независимо от их семейного положения. Государства-участники конвенции обязаны были ликвидировать дискриминацию в отношении женщин путем принятия правовых, политических и социальных мер. Эти обязательства относились ко всем сферам жизни, включая брачные и семейные отношения. Реализация идей конвенции также предполагала принятие надлежащих мер по ликвидации дискриминации в отношении женщин со стороны любого лица, организации или предприятия. В результате закрепления ценностей, транслируемых данной конвенцией, в западноевропейском обществе феминистские движения получили новый импульс для развития.

В XXI в. в связи с повышением роли женщин в обществе, расширением сферы их трудовой активности и занятием женщинами высоких руководящих постов интерес к анализу женского образа, отражению его в общественном сознании в значительной степени повышается. Появляется большое количество работ, рассматривающих женский образ в условиях современности (Н.М. Ершова, С.М. Климова, Б.В. Марков, К.С. Пигров, Н.П. Полежаева, В.В. Ворошилов, И.В. Ерофеева и др.). В данных работах прослеживается либо явная идеализация прошлого патриархального образа, либо создание нового либерального образа женщины, в котором патриархальный образ женщины трактуется как источник женской несвободы. Либерализация образа женщины в последние десятилетия оказывает влияние на включение женщин в социальную, экономическую и политическую жизнь общества. Значимыми становятся такие женские роли, как женщина-политик, женщина-управленец. Сильное влияние на формирование подобных образов оказывают СМИ. Созданный ими образ в меньшей степени ориентирован на духовные ценности и идеалы. Общество все больше предъявляет требования быть социально успешной, независимой, самодостаточной, свободной и не обремененной бытом и семьей, т.е. являться активным субъектом прежде всего несемейной деятельности. В предлагаемом образе отсутствует необходимость материнской самоидентичности, нивелируется важность понимания процесса воспитания и формирования нравственных основ нового поколения. Либерализация женского образа оказывает сильное влияние на взаимоотношения мужчин и женщин внутри семьи и на материнство.

В связи с этим обсуждение образа материнства становится предметом отдельного интереса со стороны общества. Как считают А.К. Колесова и А.Л. Колб, «В общественном дискурсе наметились две противоречивые тенденции: обсуждения материнства в русле правительственной политики, направленной на возрождение традиционного понимания материнства и патриархальной семьи, в связи со стимулированием деторождения, и противоположные подходы, опирающиеся на европейские стандарты в контексте идей глобализации и эгалитарной социальности» [10]. В этой дихотомии явный приоритет отдается образу женщины, напрямую не связанной материнством.

Трансформация образа женщины в сторону возвеличивания несемейной деятельности привело к серьезной демографической проблеме во многих странах мира, к разрушению института семьи, обострению конфликта отцов и детей, краху нравственных идеалов в обществе в целом. Несмотря на то, что в отдельных странах на политическом уровне происходит внешнее стимулирование деторождения, оно не имеет результатов, т.к. при этом в общественном сознании не культивируется образ женщины-матери. По-прежнему востребованным является образ женщины, успешной в сфере деловой активности, женщины, не зависимой от семьи, для которой материнство не является сферой ее личной реализации, позволяющей получить высокое признание общества. До тех пор, пока в обществе не будет признания образа матери как значимой составляющей личности женщины, внешние меры по улучшению рождаемости не будут эффективными. В ценностно-смысловой сфере образ женщины-матери проигрывает конкуренцию образу женщины, успешной в карьере.

Особое значение эта проблема имеет в образовательной среде. Образовательные стандарты с требованиями к профессиональным, академическим и личностным компетенциям не сформулировали запрос – какой должна быть женщина в обществе, выполняя социальные роли матери, жены, хозяйки дома. В значительной степени это связано с тем, что современное образование носит универсальный характер. Оно едино для девочек и мальчиков, не делает различия в их идентичности по полу. В этой ситуации вся нагрузка по формированию таких составляющих женского образа, как женщина-мать, женщина-жена, ложится на семью. Однако в современном обществе процесс социализации детей связан с включением их в социальные институты образования на самых ранних этапах своего развития. Дети идут в сады, школы, т.е. проводят значительную часть времени вне семьи. Женщина занята производством, поэтому трансляция подрастающему поколению женского образа на семейном уровне в значительной степени затруднена. В связи с этим сегодня одной из важнейших педагогических задач является поиск нравственных ориентиров, способных восстановить высокие идеалы женского образа. Обсуждение учеными и педагогической общественностью такого изменения системы образования, чтобы в нем нашлось место для формирования женского образа, видится необходимым на пути решения этой проблемы. Образ женщины, успешной в мире бизнеса, политики, должен быть дополнен образом женщины, успешной во внутрисемейной среде.

**Заключение:** Таким образом, на протяжении всей истории развития человеческого общества в условиях кардинальных изменений социокультурного, политического и экономического пространства общества женский образ претерпевает постоянные трансформации. Сегодня женщинам особенно сложно выстроить свою идентичность, поскольку отсутствует прямой запрос на женственность, идентификацию женщины в качестве представительницы своего пола. Женщине еще предстоит найти свою нишу в изменившейся культуре.

В значительной степени этому может способствовать система образования. Очень важно так выстроить педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса, чтобы воспроизвести лучшие элементы традиционной и современной культуры, которые могут стать основанием для формирования современного эталона образа женщины. Для этого существующая система образования должна ответить на вопросы: какими должны быть черты эталонной женщины? какие средства трансляции этого образа подрастающему поколению необходимо использовать? каким образом женщина могла бы способствовать конструктивному влиянию на процессы, происходящие в обществе? каким образом современной женщине сохранить свою аутентичность?

Эта проблема является актуальной и ждет своих исследователей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, С.В. Образ женщины в обыденном сознании личности [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Абрамова. – Краснодар, 2005 – 19 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/obraz-zhenwiny-v-obydennom-soznanii-lichnosti.html>. – Дата доступа: 03.03.2021.
2. Балалуева, И.А. Образ женщины в современной российской прессе: ключевые характеристики и масштабы трансформации / И.А. Балалуева // Вестн. Моск. ун-та. Журналистика. – 2013. – № 10. – С. 135–154.
3. Бебель, А. Женщина и социализм [Электронный ресурс] / А. Бебель. – Режим доступа: [efinmsu.narod.ru/polit\\_files/books/bebel\\_woman.html](http://efinmsu.narod.ru/polit_files/books/bebel_woman.html). – Дата доступа: 15.06.2021.
4. Ворошилова, О.Н. Образ женщины в современном мире (по материалам современных российских журналов) [Электронный ресурс] / О.Н. Ворошилова. – Режим доступа: <https://www.gramota.net/materials/3/2016/5/10.html>. – Дата доступа: 26.04.2021.
5. Гендерные стереотипы в средствах массовой информации [Электронный ресурс] // Ученые заметки ТОГУ. – 2017. – Т. 8, № 2. – С. 173–178. – Режим доступа: [https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU\\_8\\_133.pdf](https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU_8_133.pdf). – Дата доступа: 10.05.2021.
6. Ермаков, Ю.А. Манипуляция личностью. Смысл. Приемы. Последствия [Электронный ресурс] / Ю.А. Ермаков. – Режим доступа: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/93615>. – Дата доступа: 22.04.2021.

7. Женщины в истории: возможность быть увиденными : сб. науч. ст. Вып. 2 / гл. ред. И.Р. Чикалова. – Минск : БГПУ, 2002. – 320 с.
8. Здравомыслова, О.М. Женская тема в средствах массовой информации [Электронный ресурс] / О.М. Здравомыслова, Н.И. Книгай. – Режим доступа: [https://www.gorby.ru/userfiles/file/zhenskaya\\_tema\\_v\\_smi.pdf](https://www.gorby.ru/userfiles/file/zhenskaya_tema_v_smi.pdf) 0. – Дата доступа: 26.04.2021.
9. Зелова, В.Н. Гендерные стереотипы в средствах массовой информации [Электронный ресурс] / В.Н. Зелова – Режим доступа: [https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU\\_8\\_133.pdf](https://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2017/TGU_8_133.pdf). – Дата доступа: 20.04.2021.
10. Колесова, А.К. Материнство и проблемы самоидентичности женщины: Историко-педагогический аспект [Электронный ресурс] / А.К. Колесова, А.Л. Колб // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4 – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21112>. – Дата доступа: 15.05.2021.
11. Конвенции и соглашения. Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин [Электронный ресурс] : принята резолюцией 34/180 Генер. Ассамблеи от 18 дек. 1979 г. // Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, тридцать четвертая сессия, Доп. № 46, с. 250–254. – Режим доступа: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/cedaw.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/cedaw.shtml). – Дата доступа: 13.04.2021.
12. Куприянова, О.В. Образ женщины в средствах массовой информации в контексте гармонизации российского общества [Электронный ресурс] / О.В. Куприянова. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/obraz-zhenshchiny-v-sredstvakh-massovoi-informatsii-v-kontekste-garmonizatsii-rossiiskogo-ob>. – Дата доступа: 26.04.2021.
13. Лапа, О.В. Генезис идеи феминизма в Западной Европе и США / О.В. Лапа // Весн. ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 1, Гісторыя і археалогія. Філасофія. Сацыялогія. – 2004. – № 1. – С. 35–42.
14. Лапа, О.В. Идеология пролетарского феминизма и ее реализация в политике советского государства / О.В. Лапа // Весн. ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 1, Гісторыя і археалогія. Філасофія. Паліталогія. – 2003.
15. Лапа, О.В. Истоки феминистского движения / О.В. Лапа // Весн. ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 1, Гісторыя і археалогія. Філасофія. Паліталогія. – 2014. – № 2 (174). – С. 129–134.
16. Лотман, Ю.М. Очерки по истории русской культуры XVIII – начала XIX века. Т. 4 / Ю.М. Лотман. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 833 с.
17. Милль, Дж. С. Подчинение женщин [Электронный ресурс] / Дж.С. Милль. – Режим доступа: [https://viewer.rusneb.ru/ru/000199\\_000009\\_003579312?page=5&rotate=0&theme=white](https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_003579312?page=5&rotate=0&theme=white). – Дата доступа: 15.06.2021.
18. Михайлов, Л.М. Женщины, их воспитание и значение в семье и обществе [Электронный ресурс] / Л. М. Михайлов. – Режим доступа: [http://az.lib.ru/m/mihajlow\\_m\\_1/text\\_1860\\_zhenshchiny.shtml](http://az.lib.ru/m/mihajlow_m_1/text_1860_zhenshchiny.shtml). – Дата доступа: 14.06.2021.
19. Мошина, Е.А. Культ предков и образ Земли-матери в русской лингвокультуре (на материале пословиц, поговорок, загадок) [Электронный ресурс] / Е.А. Мошина // Вестн. СВФУ. – 2020. – № 3 (77). – Режим доступа: <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/dnii/vestnik-svfu/pv/numbers-377-article-view-96-104.pdf>. – Дата доступа: 10.06.2021.
20. Нечаев, С.Г. Катехизис революционера [Электронный ресурс] / С.Г. Нечаев. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/nechaev.htm>. – Дата доступа: 10.05.2021.
21. Петров, Е.В. История, культура, повседневная жизнь населения Западной Европы в «Рыцарский период» (X–XIII вв.) [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Е.В. Петров. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2008. – 103 с.
22. Писарева, Д.И. Женские типы в романах и повестях Писемского, Тургенева и Гончарова [Электронный ресурс] / Д.И. Писарева. – Режим доступа: <https://www.culture.ru/books/722/zhenskie-tipy-v-romanakh-i-povestiyakh-pisemskogo-turgeneva-i-goncharova>. – Дата доступа: 14.06.2021.
23. Пушкарёва, Н. Феминизм в России [Электронный ресурс] / Н. Пушкарёва. – Режим доступа: [https://www.krugosvet.ru/enc/istoriya/FEMINIZM\\_V\\_ROSSII.html](https://www.krugosvet.ru/enc/istoriya/FEMINIZM_V_ROSSII.html). – Дата доступа: 10.05.2021.
24. Семерник, С.З. Экономоцентричное общество: характер и направленность развития / С.З. Семерник. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 297 с.
25. Современные глобальные трансформации и проблема исторического самоопределения Восточнославянских народов / под ред. Ч.С. Кирвель [и др.]. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : Четыре четверти, 2010. – 548 с.
26. Феофан Затворник, свт. Творения. [Электронный ресурс] / Феофан Затворник. – Режим доступа: <http://nika.com.ua/index.php?Lev=feofanz>. – Дата доступа: 02.04.2021.
27. Энгельс, Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства [Электронный ресурс] : в 3 т. / Ф. Энгельс. – М. : Политиздат, 1986. – Т. 3. – 639 с.

Поступила 02.11.2021

## EVOLUTION OF WOMAN'S IMAGE UNDER CONDITIONS OF SOCIOCULTURAL DYNAMICS

*E. OKHOTNITSKAYA*

*The article deals with the process of evolution of women's image in public consciousness. It is noted that historically such elements as woman-mother, woman-spouse, woman-keeper of the home were offered as priority in women's image. Such an understanding of the female image is especially characteristic of the patriarchal type of society. It is noted that the modern image of woman has undergone significant changes. The elements of the female image, revealing the status of women in the non-family space, have come to the fore.*

*The transformation of women's image in the direction of liberalization has led to serious demographic problems, the destruction of the family institution, the destruction of moral ideals in society as a whole. The question arises about the formation of a positive female image, the development of value representations that contribute to the disclosure of its creative potential.*

**Keywords:** *Woman's image, motherhood, chastity, patriarchal society, modern society, feminism.*

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<i>Бітчанка С.М.</i> Дзяржаўная палітыка Расійскай імперыі ў дачыненні да ідэалагічнай накіраванасці гістарычнай адукацыі Беларусі ў апошняй чвэрці XIX – першай чвэрці XX стст. ....	2
<i>Бусел-Кучинская Е.Н.</i> Детский дом как основной институт социализации детей-сирот в первой половине 1920-х годов: опыт Витебской губернии .....	12
<i>Зябкина Л.С., Лясович С.М.</i> Онлайн-обучение в российской и белорусской практике преподавания РКИ .....	16
<i>Совейко Е.И.</i> Модель формирования готовности к самообразовательной деятельности обучающихся колледжа .....	26
<i>Ашрапов Р.Р.</i> Анализ исследования уровня культуры чтения учащейся молодежи: на примере учебных заведений Навои (Узбекистан) и Навоийской области.....	32
<i>Васюковіч Л.С.</i> «Вучэбны» тэкст школьнага падручніка па беларускай мове як лінгваметадычнаяаснова фарміравання прадметных кампетэнцый .....	36
<i>Градуюшко Д.А.</i> Практика использования проектного метода в преподавании русского языка как иностранного (на материале произведений изобразительного искусства).....	41
<i>Коньшева А.В.</i> Обучение профессионально-ориентированному чтению на занятиях по иностранному языку студентов неязыковых специальностей.....	46
<i>Прохоров Д.И.</i> Дидактический дизайн веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых .....	50
<i>Хмельницкая Л.В.</i> Факторы, снижающие эффективность изучения учебной дисциплины «Инженерная графика» иностранными студентами из Республики Шри-Ланка .....	56
<i>Антипин Н.И., Борун Е.Н., Лутковская О.Ю.</i> Совершенствование форм укрепления здоровья и привлечения населения к занятиям физической культурой .....	61
<i>Гришанова Н.В., Блажевич Н.А.</i> Методика развития координационных способностей учащихся младшего школьного возраста .....	65
<i>Строк А.Н., Харязян Л.Г.</i> Повышение военно-прикладной физической подготовленности учащихся X классов учреждений системы кадетского образования на факультативных занятиях.....	69
<i>Трофимович И.И., Нарскин А.Г., Трофимович И.Г.</i> Нормативные оценки общей физической подготовленности юных легкоатлетов, занимающихся в специализированных по спорту классах .....	74

### ПСИХОЛОГИЯ

<i>Андриевская С.В., Умарова Ш.Ш.</i> Представления о родительстве у молодежи Беларуси и Таджикистана .....	80
<i>Лучко Е.О., Струнина Н.Н.</i> Проявления невротических состояний у лиц с разным уровнем суеверности .....	87
<i>Остапчук С.В., Лопатина Е.В.</i> Повышение осведомленности учителей по профилактике кибербуллинга у подростков .....	91
<i>Рогова С.А., Андреева И.Н.</i> Различия в выраженности креативности и толерантности к неопределенности между преподавателями и учителями.....	94
<i>Шейнов В.П., Дятчик Н.В.</i> Зависимость от социальных сетей и личностные свойства учащихся колледжа.....	98
<i>Янцевич О.А., Струнина Н.Н.</i> Взаимосвязь жизнестойкости и совладающего поведения у специалистов разных профессий.....	104

### ФИЛОСОФИЯ

<i>Клімовіч Г.І.</i> Вучэнне аб знаках у творчасці прадстаўнікоў полацкай неасхаластыкі .....	111
<i>Никонович Н.А.</i> Теоретические конфигурации религиозно-парадигмы: от методологического монизма к методологическому плюрализму.....	115
<i>Охотницкая Е.М.</i> Эволюция образа женщины в условиях социокультурной динамики .....	122