

Дервянко В.Г. Обращение к религиозным мотивам в политических публичных речах.....	7
Авраменко В.В. Роль социального статуса коммуникантов в выражении действующей функции (на примере немецкого дискурса).....	12
Садко Л.М. Трансформация канона «Анегдоты из жизни Пушкина» Д. Хармса. «Обычный Рильке» Э. Яндля, «Уклясыкі» Анки Упала.....	19
Леванцэвіч Л.В. Лінгвакраязнаўчы кантэкст моўнай адзінкі.....	24
Новік Г.Ю. Сацыялагічны тып асобы апавядальніка як крытэрыі дыферэнцыяцыі сучаснага беларускага травелогу.....	30
Архипов Д.В., Тарасевич Н.А. Особенности отражения концептуальной картины мира в английской и русской фразеологии.....	38
Суколен А.Г. Вербализация понятия «сила» 'физическая мощь' в русском и китайском языках (на материале зоонимической лексики).....	46
Тарасова Е.В. Взаимодействие элементов готического канона с фольклорной традицией в белорусской прозе.....	54
Сидорович З.З. Текстобразующий потенциал антропонимов.....	62
Савчук Т.Н. Стратегия критики в научно-гуманитарной аргументации (на материале русского и белорусского языков).....	70

## ПЕДАГОГІКА

Осипова М.П. Основы моделирования педагогического взаимодействия с семьей учащихся.....	77
Сендер А.Н., Соколова Т.В. Идеологическая и воспитательная работа со студенческой молодежью в образовательном пространстве университета.....	87
Мартысюк И.А. Экологизация внеклассной работы по курсу «Биология. 9 класс».....	96
Сендер А.Н., Федорова Л.В. Формирование методологических знаний в процессе изучения систематического курса геометрии: содержательно-методический аспект.....	103
Михальчук М.П., Шпудейко Л.Н. Педагогические тесты как средство диагностики уровня сформированности межкультурной компетенции студентов.....	119
Предко Т.И. Игровые технологии в процессе обучения английскому языку как средство развития коммуникативной компетенции.....	128
Захарчук А.М. Теоретические аспекты формирования профессиональной культуры педагога-музыканта.....	135
Казаручик Г.Н., Зданевич А.А. Развитие связной речи детей среднего дошкольного возраста средствами теории решения изобретательских задач.....	143
Смаль Вяч.М. Фарміраванне эмацыйна-ацэчнай лексікі дзяцей дашкольнага ўзросту.....	151

## ПСІХАЛОГІЯ

Бай Е.А., Можяева М.В. Социально-психологические особенности старшеклассников, склонных к вовлечению в деструктивные неформальные молодежные объединения.....	159
Гижук Т.В., Башун Н.З., Максимович В.А., Обелевский А.А. Психоэмоциональный стресс у студентов с разным уровнем физической активности в период сессии.....	168
Горегляд И.В. Содержание представлений об авторитетном учителе и педагоге-репетиторе у разных субъектов образования.....	174
Иванюк Ю.Е. Оценка устойчивости профессиональной позиции педагогов-психологов.....	181
Марченко Е.Е. Толерантность к неопределенности как значимая характеристика личности обучающегося высшей школы.....	188
Москалюк В.Ю., Дубинко О.М. Особенности супружеских конфликтов в многодетных и однодетных семьях.....	197
Кошик Т.Н. Печатные и электронные учебные издания: анализ предпочтений студентов.....	204
Тарасов В.В. Особенности понимания педагогами личности учащегося с признаками гиперактивности.....	210
Валитова И.Е. Закономерности нарушений психофизического развития ребенка в раннем возрасте: к вопросу о содержании диадного возраста.....	216

## ПАДЗЕІ

Швед І. Дом як канцэпт і каштоўнасць.....	220
Переход О.Б. Сравнение на шкале сходств и различий.....	22

УДК 159.9:37.015.3

**В.В. Тарасов**

аспирант 2 года обучения каф. психологии  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
e-mail: kartushe@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГАМИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ С ПРИЗНАКАМИ ГИПЕРАКТИВНОСТИ

*Представлены результаты эмпирического изучения социальной перцепции педагогами начальных классов разных категорий обучающихся. Сбор данных осуществлялся посредством личностного семантического дифференциала. В итоге сравнительного анализа установлено, что понимание личности учащегося с признаками гиперактивности по сравнению с личностью нормативно развивающегося одноклассника отличается по следующим параметрам: 1) переоценка негативных нравственных качеств; 2) большая когнитивная сложность; 3) меньшая стереотипизированность.*

### Введение

В настоящее время увеличивается число детей с различными нарушениями и отклонениями в развитии. Одной из самых распространенных среди учащихся начальных классов категорией, имеющей объективные трудности поведения и освоения учебной деятельности, является категория детей с диагнозом синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Согласно статистическим данным, распространенность СДВГ в детской популяции колеблется от 3 до 20 %, но среди детей с трудностями обучения в школе она достигает 80 % [1, с. 4; 2, с. 9]. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью – это обратимая (возрастная) проблема развития, которая наблюдается у детей 3–15 лет, но чаще обнаруживается в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Согласно «Диагностическому и статистическому справочнику психических нарушений» (1989), СДВГ относится к группе экспансивных расстройств поведения, т.е. таких специфических нарушений, которые наносят больший вред другим людям, чем самому субъекту. Он также признается одним из клинических вариантов минимальной мозговой дисфункции (ММД), которая в настоящее время рассматривается как особая форма дизонтогенеза, характеризующаяся возрастной незрелостью отдельных высших психических функций и асинхронностью их развития [3, с. 172; 4, с. 93].

Один из пиков проявления синдрома гиперактивности приходится на возраст 6–7 лет, что становится существенным препятствием для адаптации ребенка в учреждении общего среднего образования [3, с. 174; 5, с. 130]. К семи годам происходит смена стадий интеллектуального развития, начинается созревание лобных отделов мозга, благодаря чему складываются предпосылки для формирования таких высших психических процессов, как произвольное управление деятельностью и абстрактное мышление. Поскольку функциональное созревание коры головного мозга у детей с СДВГ несколько замедленное, то школьные правила и нагрузки обычно оказываются для них слишком высокими. Несовпадение внешних требований и внутренних ресурсов вызывает срыв сложившихся в дошкольном возрасте компенсаторных механизмов нервной системы, в результате чего наблюдается ухудшение поведения. Поэтому нередко с момента поступления в школу ребенок становится нежелательным субъектом образования, ведь его поведение является мало предсказуемым и малоуправляемым для педагога.

---

Научный руководитель – Е.И. Медведская, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

Задача всестороннего изучения человека с целью его воспитания, заданная еще К.Д. Ушинским, остается традиционной для педагогической практики. Именно когнитивному компоненту в педагогическом общении посвящено значительное количество эмпирических исследований. И, как правило, результаты этих исследований свидетельствуют о недостаточном знании педагогами индивидуально-психологических особенностей учащихся [6, с. 270; 7, с. 4; 8, с. 252]. Эта проблема неполного и/или искаженного восприятия и понимания педагогом личности ребенка особенно актуальна для учащихся младших классов с признаками гиперактивности, поскольку неадекватность педагогической перцепции приводит к усугублению имеющихся у ребенка нарушений. Однако проведенный анализ показал, что имеющиеся в настоящее время научные исследования в основном сосредоточены на анализе самого ребенка с СДВГ и фактически не затрагивают изучения представлений и знаний педагогов об их особенностях, хотя именно «с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности» [9, с. 11]. Поэтому предметом данного исследования стало содержание знаний педагогов о личности учащегося с признаками гиперактивности.

### **Организация исследования**

В исследовании принимали участие 120 педагогов начальных классов, работающих в городских и сельских учреждениях образования Брестской области, имеющих стаж от 5 до 25 лет и разные квалификационные категории. Для изучения структуры и содержания знаний педагогов о личности учащихся был использован «один из самых информативных и универсальных методов исследования социальной перцепции» [10, с. 62] – метод семантического дифференциала. В использованном в настоящем исследовании варианте семантического дифференциала экспериментальным материалом выступали 36 шкал, обозначающих различные личностные характеристики. При отборе шкал-дескрипторов были учтены следующие моменты.

Во-первых, чтобы избежать «навязывания» респондентам чуждого словаря, использовались те личностные характеристики, которые чаще всего применяют сами педагоги для описания школьника [11, с. 49].

Во-вторых, чтобы не пропустить какого-либо измерения личности, предлагаемые качества были отсортированы по факторам, выделенным в имплицитной теории личности, существующей в обыденном сознании [12, с. 28]. Таким образом, семантический дифференциал имманентно включал в себя все шесть суперфакторов, обозначающих ведущие личностные категории в русскоязычной культуре.

В-третьих, были заданы однополярные шкалы, поскольку их использование «дает дополнительную “степень свободы” в проекции когнитивных структур испытуемых на экспериментальный материал» [13, с. 206].

По заданным шкалам семантического дифференциала по 7-балльной шкале (от 1 до 7) респондентам предлагалось оценить двух конкретных учащихся: одного с признаками гиперактивности и «обычного» ребенка.

Обработка данных, полученных с помощью семантического дифференциала, осуществлялась стандартной процедурой факторизации – центроидный метод с подпрограммой varimax-вращения (SPSS v.16).

### **Результаты и их обсуждение**

Итоги первичной обработки личностных профилей, усредненных для разных категорий учащихся, не выявили между ними статистически значимых различий ( $t = 0,98$  при критическом  $t = 2,63$  для  $p < 0,01$ ). Однако качественный анализ наиболее высоко/низко оцененных педагогами личностных качеств обнаружил определенные особен-

ности понимания личности ребенка с признаками гиперактивности. Для удобства анализа его данные представлены в таблицах.

Таблица 1. – Оценка педагогами позитивных качеств разных категорий учащихся

Учащийся с признаками гиперактивности		«Обычный» учащийся	
Энергичный	6,1826	Аккуратный	6,2174
Общительный	5,8087	Уважительный	6,2000
Активный	5,7652	Любознательный	6,1826
Веселый	5,7043	Ответственный	6,1826
Жизнерадостный	5,4174	Послушный	6,1217

Как следует из представленных в таблице 1 данных, «пятерка» максимально оцененных педагогами личностных качеств учащихся отличается. В личности гиперактивного ученика в первую очередь отмечается высокий уровень активности в сочетании с позитивным психоэмоциональным состоянием. В личности «обычного» учащегося педагоги акцентируют внимание на наличие у ребенка самоконтроля и умений самоуправления поведением в соответствии с социальной иерархией.

Таблица 2. – Оценка педагогами негативных качеств разных категорий учащихся

Учащийся с признаками гиперактивности		«Обычный» учащийся	
Лицемерный	2,7565	Агрессивный	1,4649
Жадный	2,8957	Грубый	1,5263
Завистливый	3,0087	Лицемерный	1,6609
Высокомерный	3,0526	Завистливый	1,6930
Скромный	3,1130	Лживый	1,7739

Данные, содержащиеся в таблице 2, свидетельствуют, что и оцененные педагогами как минимально выраженные негативные личностные характеристики достаточно дифференцированы для разных групп детей. Во-первых, в личности учащегося с признаками гиперактивности фиксируются только моральные качества, а в личности «обычного» учащегося помимо них отмечаются еще и параметры дезадаптивности («агрессивный», «грубый»). Во-вторых, довольно существенно отличается и сам средний балл: негативные черты учащегося с СДВГ оцениваются как более выраженные, чем у «обычного» учащегося.

Таким образом, полученные данные говорят о присутствии феномена субъективизма педагогической оценки, впервые обнаруженного Б.Г. Ананьевым [6, с. 250]. Его содержание заключается в своеобразном отождествлении в сознании педагога уровня успеваемости и личности учащегося. Благодаря такому соединению позитивные личностные черты отличников переоцениваются, а негативные недооцениваются. Для слабоуспевающих наоборот: позитивные качества недооцениваются, а негативные переоцениваются. В нашем случае можно говорить о частичном присутствии данного феномена, а именно о переоценке педагогами отрицательных личностных черт ребенка с СДВГ (об этом свидетельствует и низкая оценка такого социально одобряемого качества, как «скромность»).

Результаты факторизации исходных матриц данных семантического дифференциала представлены в таблице 3 с указанием вклада фактора в общую дисперсию и нагрузкой образующих его шкал. Для анализа отобраны не случайные по своей субъективной значимости для респондентов факторы. В таблице 3 приведены только статистически значимые нагрузки для 36 коррелируемых переменных, а именно при  $p \leq 0,01$ ,  $r = 0,43$ .

Таблица 3. – Факторная структура личности разных категорий учащихся

Ф	Учащийся с признаками гиперактивности «Уникальность + Интеллект», 32,08 % дисперсии		«Обычный» учащийся «Аморальность – Послушание», 34,48 % дисперсии	
1	Разносторонний	0,754	Лицемерный	
	Любознательный	0,728	Лживый	0,870
	Умный	0,722	Агрессивный	0,869
	Внимательный	0,702	Грубый	0,844
	Яркий	0,646	Жадный	0,790
	Организованный	0,575	Завистливый	0,693
	Энергичный	0,547	Капризный	0,611
			Ябеда	0,597
			Высокомерный	0,537
			Послушный	0,536
			Уважительный	-0,526
				-0,574
2	«Активность в общении», 15,15 % дисперсии		«Активность в общении», 15,41 % дисперсии	
	Жизнерадостный	0,801	Веселый	
	Общительный	0,798	Общительный	0,808
	Открытый	0,787	Энергичный	0,827
	Веселый	0,691	Жизнерадостный	0,808
	Активный	0,593	Открытый	0,788
			Яркий	0,739
			Активный	0,741
			Любознательный	0,712
				0,637
3	«Моральный облик + Послушание», 7,01 % дисперсии		«Моральный облик», 6,35 % дисперсии	
	Добрый	0,774	Отзывчивый	0,773
	Ласковый	0,763	Ласковый	0,735
	Скромный	0,669	Добрый	0,508
	Уважительный	0,654		
	Послушный	0,593		
	Отзывчивый	0,566		
	Искренний	0,455		
4	«Психопатизация личности», 5,39 % дисперсии			
	Вспыльчивый	0,799		
	Упрямый	0,765		
	Агрессивный	0,658		
	Обидчивый	0,579		
	Грубый	0,549		
	Хитрый	0,533		
	Капризный	0,462		
	Завистливый	0,455		

Первое, что обращает на себя внимание при анализе данных таблицы 3, – это большая когнитивная сложность в сознании педагогов личности учащегося с признаками гиперактивности (4 категории) по сравнению с «обычным» учеником (3 категории). Данный факт хорошо объясняется законом осознания Э. Клапареда: в фокусе сознания чаще оказывается нечто непривычное, сопротивляющееся, а поведение учащихся с СДВГ как раз и отличается ненормированностью.

Категории познания личности «обычного» ученика не выходят за пределы трехмерного универсального семантического пространства «Оценка – Сила – Активность», выявленного Ч. Осгудом и его последователями [13, с. 201]. Это подтверждается имеющимися в педагогической психологии результатами исследований разных лет о недостаточном знании педагогами личности учащегося [6–9]. Содержание выявленных категорий в целом соответствует полученным ранее Е.И. Медведской данным [11, с. 55–56]. В первую очередь, это относится к ведущей двухполюсной категории, обозначенной как «Аморальность – Послушание». О существовании соблазна отождествления взрослыми управляемости ребенка с его другими позитивными качествами предупреждал

выдающийся педагог-гуманист Я. Корчак: «Надо остерегаться смешивать хороший с удобным» [14, с. 9]. Наибольшую субъективную значимость для педагогов именно негативных личностных черт можно объяснить конкретным воплощением воспитательной позиции, опирающейся на концепцию зла в ребенке, «выкорчевать которое и есть добро воспитания. В этой корчующей педагогике ребенок из субъекта социального взаимодействия превращается в объект воздействия, манипулирования. Вместо воспитания навыков опрятности и личной гигиены – борьба с нечистоплотностью, вместо воспитания щедрости – борьба с жадностью и т.п.» [15, с. 19]. Категория «Активность в общении» свидетельствует о фиксации педагогами открытости в общении и позитивного психоэмоционального статуса ученика, т.е. о его готовности к взаимодействию в «зоне ближайшего развития». Третья категория «Моральный облик», незначительная по своему объему и довольно однородная по содержанию образующих ее дескрипторов, полностью отвечает содержанию фактора «Эмоционально-нравственная оценка» в имплицитной концепции личности носителя русского языка [12, с. 29].

Анализ категорий, опосредующих понимание педагогами личности учащегося с признаками гиперактивности, демонстрирует отсутствие доминанты при обсуждении «концепции зла в ребенке». У этой категории учеников педагоги фиксируют прежде всего их личностную уникальность («разносторонний», «яркий»), а также интеллект. Поэтому по содержанию ведущих дескрипторов данный фактор обозначен в таблице 3 как «Уникальность + Интеллект». Вторая категория «Активность в общении» по своему содержанию фактически совпадает с аналогичной категорией в структуре личности обычного учащегося. Третья категория, обозначенная как «Моральный облик + Послушание», близка по своему содержанию ведущей категории в структуре личности «обычного» учащегося, но отличается от нее более позитивной оценкой. И только в четвертой, наименее весомой по субъективной значимости в выборке педагогов категории «Психопатизация» (полностью отвечающей содержанию аналогичной категории в имплицитной концепции личности [12, с. 30]) обозначены те личностные качества, которые отличают учащихся с признаками гиперактивности и которые являются наиболее частым предметом жалоб педагогов на консультативных приемах.

### Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие основные выводы.

1. Профили личностных качеств, приписываемых педагогами детям, отличаются для разных категорий учащихся, что свидетельствует о понимании взрослыми определенных отличий ребенка с СДВГ от своих нормативно развивающихся одноклассников. Обнаружен феномен субъективизма педагогической оценки, в соответствии с которым отрицательные нравственные черты личности учащегося с признаками гиперактивности сильно переоцениваются педагогами. Под влиянием эффекта Пигмалиона этот субъективизм может выступать одним из факторов, провоцирующих учащегося с СДВГ на негативное поведение.
2. Факторная структура личности учащегося с признаками гиперактивности отличается от личности «обычного» ученика по двум основным параметрам: во-первых, она обладает большей когнитивной сложностью; во-вторых, ей присуща более позитивная валентность.
3. Более дифференцированное, индивидуализированное понимание педагогами начальных классов личности учащегося с признаками гиперактивности свидетельствует о продуктивности организации психопросвещения, направленного на гармонизацию межличностных отношений в системе «педагог – ученик». Такая работа представляется особо актуальной именно для детей с СДВГ, поскольку позитивные взаимоотношения

с педагогом как наиболее референтным лицом позволят не только предупредить две специфические для любого типа дизонтогенеза проблемы развития (хроническая не-успешность в учебной деятельности и риск личностной деформации), но и в целом оптимизировать образовательный процесс для всех учащихся класса.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 96 с.
2. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития : пер. с нем. / П. Альтхерр [и др.] ; под ред. М. Пассольта. – М. : Академия, 2004. – 160 с.
3. Ясюкова, Л. А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников / Л. А. Ясюкова. – СПб. : Речь, 2003. – 384 с.
4. Шельшакова, Н. Н. Эмоциональные состояния детей с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Шельшакова // Инновационные подходы в науке и образовании: теория, методология, практика : монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза, 2017. – С. 89–111.
5. Глозман, Ж. М. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции / Ж. М. Глозман, И. А. Шевченко // Вестн. Кемер. гос. ун-та. – 2013. – Т. 1, № 3 (55). – С. 129–137.
6. Ананьев, Б. Г. Психология педагогической оценки / А. А. Ананьев // Избр. психол. труды : в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 128–271.
7. Кондратьева, С. В. Учитель – ученик / С. В. Кондратьева. – М. : Педагогика, 1984. – 80 с.
8. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
9. Реан, А. А. Психология познания педагогом личности учащихся / А. А. Реан. – М. : Высш. шк., 1990. – 80 с.
10. Шмелев, А. Г. Об устойчивости факторной структуры личностного семантического дифференциала / А. Шмелев // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. – 1982. – № 2. – С. 62–65.
11. Медведская, Е. И. Семантическое пространство личности школьников с разными уровнями успеваемости в сознании педагога / Е. И. Медведская // Вопр. психологии. – 2007. – № 5. – С. 47–56.
12. Шмелев, А. Г. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова // Психол. журн. – 1991. – Т. 12, № 2. – С. 27–41.
13. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
14. Корчак, Я. Как любить детей : пер. с чеш. / Я. Корчак. – Минск : Нар. асвета, 1980. – 80 с.
15. Каган, В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание / В. Е. Каган // Вопр. психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 14–21.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.02.2018

#### *Tarasov V.V. Peculiarities of Teachers' Understanding of the Personality of a Pupil with Signs of Hyperactivity*

*The article presents the results of empirical study of social perception by primary school teachers of different categories of pupils. Data collection was carried out by means of a personal semantic differential. As a result of the comparative analysis it is established that understanding the personality of the pupil with signs of hyperactivity in comparison with the personality of a normatively developing classmate differs in the following parameters: 1) reassessment of negative moral qualities; 2) great cognitive complexity; 3) less stereotyping.*